

El Discurso de los Adolescentes Escolares: Discurso Sostenido acerca de la Libertad (2)

La educación en valores es una exigencia de la escuela de hoy; no hay acción educativa sin que exista -de algún modo- desarrollo de valores. En, ese contexto, también, en esta segunda etapa, la investigación sobre el Discurso de los Adolescentes Escolares interpreta las ideas de libertad que sostienen algunos jóvenes, buscando la aproximación a su cosmovisión.

Para estos efectos, en este período, se conformaron grupos de discusión, constituidos por alumnos y alumnas de establecimientos distintos, todos adscritos a una Ilustre Municipalidad de la Región Metropolitana, respetando los criterios de homologación y heterogeneidad ya especificados anteriormente.

A través del análisis de los discursos producidos se pudieron recoger un conjunto de datos que reúne las opiniones de este tipo de adolescente, identificado como de ingreso económico medio-inferior e inferior. Éstas revelan, como en los casos ya presentados, la existencia de variados polos de tensión, pero no centrados ni de preferencia en la escuela como agencia educativa, ni aun en la familia, como se observó en los colegios católicos de nivel medio-medio, sino trasvasando sus fronteras, a la cultura misma de los hábitat que configuran los macrocontextos de pertenencia, según sus propias percepciones.

Segunda Parte (3)

Discurso de alumnos de centros educativos municipalizados, calificados como de ingreso económico medio-inferior e inferior (4)

El tema que siempre emerge como ámbito de reflexión en los diversos grupos de discusión realizados, para esta etapa, es aquél que se vincula con los efectos de la cultura como ámbito generador de las opiniones que se vierten. Se observa una coincidencia en la significación que asume la cultura de estos estratos como fuente de esquemas de comportamiento, ya sea en la condición de recomendaciones o de pseudos mandatos de los grupos de pertenencia.

Se entiende por *cultura* el conocimiento, las reglas, las tradiciones, las actitudes y los valores que guían

la conducta en un grupo particular de personas, comprendiendo todas sus formas de vida, y siguiendo el punto de vista de Betancourt y López (1993). Según este autor, es el grupo quien crea una cultura y es él quien la transmite a sus miembros, renovándose por la interacción entre los sujetos que la conforman y entre éstos y los sujetos ajenos a ella.

Se plantea una tensión entre aquello que en múltiples ocasiones se ha afirmado acerca de la herencia de la tradición cultural hispánica (retramiento juvenil, conformidad frente a normas y pautas de los mayores, *ritualismo*) y determinadas ideas, o algunas convicciones en proceso de generalización, u otras formas de conducta propias de la cultura que se ha generado con perfiles propios. Esta tensión se aprecia como una fuente de discordia y conflicto cultural, y hasta conflicto social, aunque sea a niveles de ideologías políticas, religiosas o *simples* esquemas reconocidos como patrimonio socializados desde la infancia.

Muchas de las diferencias, en los discursos de jóvenes de status socioeconómicos distintos, podrían explicarse, además, porque probablemente las imágenes que tienen de sí mismos estén cruzadas por heterogéneas tensiones. Entre otras: las expectativas reales de acceder al universo de la tecnología, la inserción en el mercado ocupacional, y la cultura de origen que internalizó un código de valores y de normas.

Se hace también necesario señalar que la cultura global en que estamos inmersos, que somete al hombre contemporáneo a una cultura de masas, en un universo de técnicas y de mercados, obliga a éste a replegarse a un universo interior, en búsqueda de su identidad. (No cabe duda que es difícil definirse en una sociedad globalizada, pero un recurso factible es aquél que posibilita la aproximación a la etnia, al género, a las costumbres, considerando que la vida privada sufre la invasión de la cultura de masas, y con el agravante que las instituciones tradicionales también se debilitan (A.Touraine,1997)).

De este modo, se observa una diferencia entre el discurso de los adolescentes de nivel medio-medio y éste, de nivel medio-inferior (5) e inferior. Éste último, se muestra con mayor criticidad, discrepancia e inconformidad, incluyendo una aspiración de visión de mundo no observado; al menos claramente, en los grupos anteriores, y teniendo presente, naturalmente, que siempre cabe aceptar la existencia de individualidades que, en alguna circunstancia o situación, dejan de pensar, de sentir o de hacer lo que mayoritariamente piensa, siente o hace el grupo, y su entorno social más próximo.

No olvidar tampoco que la cultura identifica a los hombres y a las mujeres que la configuran, entregando normas y reglas que individualizan a sus portadores. Se ha señalado en innumerables oportunidades que, en las mal denominadas *subculturas* se aprecian, también, pautas de conducta, usos y costumbres, opiniones compartidas y actitudes que constituyen un denominador básico y común. Por ello, se establece que la sociedad la conforman grupos con un número de sujetos organizados, y con una forma determinada de vida, la que incluye esquemas de comportamientos explícitos e implícitos, transmitidos desde las generaciones precedentes, y desde la influencia que involucra la coexistencia en un presente, distinto de un pasado que permitió los vínculos favorecedores de una identidad caracterizadora.

Los adolescentes que conformaron los grupos de discusión, en esta ocasión más que en la anterior, evidencian una *preocupación por su identidad*. Se manifiestan distintos de los adultos, pero más allá que por una etapa etaria; por una dimensión macrocultural de país:

"Lo malo es que en este país como que te miran [amenazantes] si ...Tú quieres hacer algo y no te dejan. Ponle que tú quieres escuchar [tu] música. [Entonces] te dicen " ¡no, no puedes escuchar esa música!". O estás leyendo algo y te dicen "¡cómo puedes estar leyendo eso!"; o bien te dicen ¡cómo puedes ser partidario de esto!"

A menudo expresan sus dificultades para asumir un comportamiento, y hasta para ser consecuentes con su propio pensamiento, implicando elecciones y posturas algo confusas; sobre todo, en lo referente a la libertad de expresión (sea ésta de tipo verbal, de intereses, de vocación, de vida sexual y, naturalmente, de filosofía de vida):

"... derrepente como menos egoístas, y a veces somos [más] egoístas al convertirnos en un ser casi inerte a la necesidad de los otros..."

La identidad, en cuanto a etnia del país se refiere, se observa con una manifiesta *autodiscriminación*, con inculpaciones de lo mismo, a nivel nacional:

"Chile es un país discriminador, aunque todo el mundo diga que no [lo es].Te lo puedo decir por propia experiencia, porque mi apellido es mapuche... En mi curso no me han molestado tanto y me siento contenta con eso, porque mis compañeros, más allá de dejarse llevar por un color de piel o [de] un apellido, te respetan por lo que tú eres. Y yo creo que eso es importante para todos... Todo lo que sea anormal tendemos a discriminarlos. Y eso no puede ser; los mapuches no escogieron ser mapuches. Nacieron y punto. Y al final, todos los chilenos tenemos algo de mapuche, mezclado con español."

No se aprecia, en la generalidad de las participaciones, orgullo de la familia, como predominaba entre los adolescentes de establecimientos con credo religioso, de nivel medio-medio; tampoco, orgullo de la comunidad de la cual forman parte:

"Se supone que los papás están siempre con nosotros..."

"[No cabe duda que] tu mentalidad tiene que ver mucho con el trato [que hayas recibido] de tus padres. Si [ellos] son represivos, o si te oprimen, o [incluso] si te dan demasiado libertad..."

Estos *sensibilizadores*, de darse en mayor número de sujetos, y siguiendo los criterios de una orientación eriksoniana al respecto (Erikson,E.H.,1968), podrían estar anticipando carencia de una estabilidad futura. Más aún, si se considera que este tipo de adolescentes, constituyentes del estudio de casos realizado, son miembros tanto de una cultura, enmarcada por el hábitat de residencia, propia de los sectores de ingresos medios inferiores e inferiores, como de una cultura de carácter étnico, etario, o de otra naturaleza; situación, además, agravada, según se infiere, por inadecuados modelajes parentales.

Debemos destacar que estos jóvenes, ubicados en una situación determinada biográficamente, tienen status y desempeñan roles en el sistema social; específicamente, en el educativo. Comparten una cultura, interactúan en su medio, y definen, por lo tanto, su situación, seleccionando aquellos elementos significativos para ellos. En otras palabras, comparten un mundo intersubjetivo, mundo que probablemente junto a los demás miembros de su endogrupo, consideran natural, correcto e incuestionable (Op cit.supra)

En ese mundo se construyen a sí mismos, se autotipifican, construyen su identidad como efecto del espejo, al decir de Cooley (1964) "se ven a sí mismos en la mirada de los otros", o abstraen y generalizan los roles sociales, producto del proceso de socialización que, inevitablemente, deben asumir como miembros de una sociedad históricamente situada.

Así, aparece, en los distintos grupos de discusión, la búsqueda de la identidad y el cómo se forman las imágenes de sí mismo, precisándose también los modos de pretender alcanzar un nivel de comprensión aceptable de las personas estimadas como de importancia en su entorno próximo:

"Yo pienso que toda formación ... viene de los padres. Uno tiene que hacer lo que le digan... con valores; pero, en la práctica, no es así.[Por ejemplo, cuando] un papá toma mucho en una fiesta o... se emborracha y... su hijo lo está viendo."

"Pero ... ¡eso es un mal ejemplo!"

"¡Ése es el tema! pero [hay que reconocer que] se está masificando [la situación]."

El pensamiento de Laura E.Berk (1993) cobra fuerza con las citas anteriores, puesto que como ella afirma:

"Los individuos entienden que la adopción de perspectivas de terceros puede verse influida por uno o más sistemas de valores sociales" (p.467)

En otras palabras, conforme los adolescentes interactúan con una diversidad de personas, ellos desarrollan capacidades para discriminar entre las posibilidades por adoptar, tomando conciencia que se observan distintas personas con una variedad de reglas, frente a una misma situación. El problema, entonces, radica en la selección de decisiones: si responden o no a una alteración del desarrollo moral, dado que los comportamientos más frecuentes del entorno podrían posibilitar el favorecimiento de modelajes, acordes o no a lo óptimamente deseable; sin significar esto, de modo alguno, pronóstico de conductas futuras.

Las reflexiones anteriores nos permiten anticipar un considerando metodológico para la educación escolar, sustentado en la necesidad de afianzar la identidad de los jóvenes adolescentes que se encuentren en esta situación, para aumentar la autoestima, y con ello, los niveles de competencia

positiva y las interacciones con otras personas. El proceso de clarificación de valores y las oportunidades para el desarrollo de ellos se hace impostergable, en el tenor de una *identidad estable*. Se requiere disponer de un máximo de opciones para avanzar hacia una *integridad* que signifique consolidar el *sentido del yo* y asumir la propia *historia de interacciones*, con confianza de superación.

García (1991), además, alude a otras situaciones que pudieran estar afectando, a este tipo de adolescente, ubicado como de sector medio inferior o inferior, socioeconómicamente considerado, que son refrendadas, en una investigación, de la misma época, sobre un hábitat residencial pobre de la ciudad de Santiago por Romeo, J., Bocchieri, M.A., De la Puente, P. y colaboradores (1987, 1988, 1989). Éstas, de un modo u otro, pudieran constituirse en otras explicaciones intervinientes en la cosmovisión de libertad, y en las actitudes subyacentes que son posibles de asociar a ella, de acuerdo a estos actores :

- Bajas expectativas ... baja autoestima

Los escolares de estos niveles llegan a creer que no son "buenos" para el trabajo escolar y, por consiguiente, desarrollan y fortalecen una imagen negativa de sí mismos.

- Desesperanza aprendida

Las bajas expectativas que conllevan a una baja autoestima, trae como consecuencias que educando o educanda no tengan confianza en sí mismos(as), asegurando que no serán una excepción de su medio, y no llegarán a niveles altos de escolaridad (En este caso, han ya superado los primeros dos años de enseñanza media, pero temen al fracaso de la Prueba de Aptitud Académica y, por tanto, los niveles de angustia aumentan, a medida que se acerca la fecha de egreso del Sistema Escolar, identificada ésta como "cuando salgamos del Liceo"). Conclusión: esperan pocas recompensas en el mundo laboral al que pueden ingresar y, al mismo tiempo, una contradicción interior de "soñar con una carrera liberal de futuro", pese a toda su historia de vida (Romeo C., J. y Llaña M., M., 1997) (6)

- Resistencia

Los adolescentes, miembros de esta cultura, al superar las conductas prevalecientes en su medio, como: no ausentismo escolar, responsabilidad en sus compromisos escolares, preocupación dentro y fuera de las aulas, temen "traicionar" a su grupo, pues significa no participar en las actividades programadas por éste para "carretear".

- Encauzamiento

Los estilos de enseñanza, generalmente, son distintos de aquéllos que se observan en el estudio de la primera etapa de esta investigación (Romeo, C., J., Llaña M., M., Bocchieri A., M.A. y colaboradoras, 1999), puesto que se registran más frecuentemente, que en los otros casos de estudio, situaciones de transmisión vinculadas con obligatoriedad de memorización y, en general, con actividades de reproducción del conocimiento. Aún más, los profesores, según se ha testimoniado, en las

asesorías técnicas realizadas por el equipo, autor de este trabajo, en los establecimientos que atienden a este tipo de educandos y educandas, usan tácticas metodológicas distintas en un estrato y en otro, justificándose por las características de sus alumnos(as) que se tipifican como de bajo rendimiento, escasas capacidades verbales, limitado uso de fuentes de información, entre otras (7).

- Estilos domésticos de educación

Los miembros de la familia de estos jóvenes, por poseer una notable diferencia de niveles de escolaridad con ellos, no están en condiciones de asesorar, guiar o mediar el aprendizaje, a diferencia de los de situación media-media. Estos últimos poseen madres que asumen dichas funciones, cumpliendo como dice Vygotsky (1992) con proporcionar un respaldo intelectual en la zona de desarrollo proximal de los educandos y las educandas; sobre todo, en edad más temprana.

En otras palabras, estos adolescentes luchan con la conformación de:

- Una autoimagen :que niega las expectativas de superación, y que ha sido introyectada por el entorno. Temen tener confianza y ser defraudados; temen no *atreverse* a salir de su medio; temen tener la libertad de soñar, y de gozar de la libertad de elegir en la realidad:

"...[los padres, la familia] *nos privan la libertad de elegir. Cuando uno quiere elegir algo... ellos dicen ¡no te conviene! ¡no puedes! ¿cómo? ¡elige esto otro! ¡eso no nos sirve* [para mejorar la calidad de vida]."

"*¡Al final, una es la perjudicada! Siempre [se elige] ... algo que uno no quiere*".

"...[los papás] *te están pronosticando tu vida... Me están privando de mi libertad, y la libertad [que tengo] de forjarme mi futuro.*"

- Una autoimagen que se deja llevar por la abulia, en cuanto a la voluntad de discrepar con los pares, en relación a los juicios sobre *derechos* y *deberes* que éstos incentivan. A menudo, sienten que sus propios amigos coartan su libertad de cambio de actitudes:

" *Los amigos te llevan a otra cosa...*"

" *Si uno no quiere, nada pasa ...*"

" *No es tan así ... Te desprestigias y... [ya no te aceptan más en el grupo].*"

- Una autoimagen que involucra autonomía, pese a todo y a todos; libertad sin responsabilidades versus libertad con responsabilidades; libertad interior, no observable, con libertad exterior, observable:

"libertad es vivir sin atados, a ..."

Pierre Bordieu (1984), justamente, desarrolla el concepto de "habitus", en relación a lo expresado en el párrafo anterior. Éste explicaría la forma en que estos sujetos aprecian y evalúan el mundo social. El habitus está referido a *las estructuras mentales o cognitivas*, a esquemas internalizados que les ayudan a producir sus prácticas. Este mismo autor señala que el habitus reflejaría " las divisiones objetivas en la estructura de clases, como son los grupos de edad, los géneros y las clases sociales " (op cit., p.468) Se puede percibir en los discursos de estos adolescentes, que ellos manejarían el mundo social, y le darían sentido a éste, incluyendo su cosmovisión de la realidad, de acuerdo a la internalización de aquellos elementos de su cultura que estarían en estrecha relación con su grupo étnico de pertenencia y de status.

El sentido que otorgan al rol del profesor y la escuela como agencia de socialización sería, también, expresión de una estructura mental que influiría en sus percepciones y en su acción.

Se señalan fragmentos del discurso registrado donde se aprecia lo anterior:

≈ Uno puede ir aprendiendo solo... Sólo necesita saber qué se quiere que uno aprenda...≈

"No, nunca estai solo, los profe te dicen qué vai aprender"

≈ Yo quiero decir que es bueno tener la libertad de elegir ... cuánto más [tengo interés de saber], dónde saco la información, qué hago para buscarla, con quién trabajo y...≈

"Es más fácil que te digan algunas cosas"

"Algunas cosas, pero no todas"

Lo anterior nos lleva a la reflexión acerca del papel de los profesores, de la familia y de los distintos miembros de la comunidad educativa en la configuración de la libertad como valor portador de una visión de mundo, en la adolescencia y, posteriormente, en la adultez temprana.

Creemos importante destacar el desafío que representa para los profesores encarar las demandas y exigencias de una sociedad que vive procesos de transformación acelerados. El significado de ejercer un rol social importante, pero subvalorado socialmente, en condiciones laborales que lo tensionan frente a la necesidad imperiosa de consolidar un rol profesional y no técnico, constituyen un reto que hay que asumir con urgencia.

El currículo, como es sabido, se lo identifica como una selección de la cultura por transmitir, entre otros considerandos. La cultura que se reproduce o se genera no es solamente la explícita, declarada a través de los escritos oficiales del sistema o de las unidades educativas; es también la que no se precisa a través de los planes, programas de estudios y unidades de aprendizaje, pero está ahí, con presencia, con

socialización (¿o con introyección?), asimilable y demarcadora. Es, parafraseando a Ricardo García (op. cit. supra), una cultura que se aprecia, se intuye, se perfila en la superficie y en la profundidad. Es como un iceberg, algo visible, y mucho más, oculta y desdibujada debajo de lo que se percibe como realidad curricular. Estas últimas constituyen tendencias actitudinales implícitas, creencias sostenidas en el silencio, acerca de las interacciones humanas, acerca de las esferas del poder y su operatividad, su proyecciones o transferencias a la sociedad en la que la escuela forma parte.

Es preciso insistir en que el mundo de la cultura es un mundo intersubjetivo, porque se comparte con los otros, existiendo vinculaciones, labores comunes con los demás hombres, y poseyendo una textura de sentido que el ser humano interpreta, para orientarse y actuar en él. Todos los elementos culturales se refieren a la actividad humana; por lo tanto, los valores de libertad tienen un significado; son, simbólicamente, representados en la mente de los adolescentes del estudio. Ellos, nacidos en un mundo social, viviendo su existencia cotidiana en esa realidad, la interpretan libremente y, también, actúan, según su historia de vida.

Al llegar a este punto, nos encontramos con la confluencia entre la educación moral y la tarea educativa de la escuela. Recordemos las palabras de Wynne (1986):

"La transmisión de los valores morales ha constituido la principal preocupación educativa para la mayor parte de las culturas a lo largo de la historia. Casi todos los sistemas educativos se han ocupado de manera simultánea de la transmisión del conocimiento cognoscitivo –habilidades, información y técnicas de análisis intelectual-, pero a estos objetivos educativos, que sin lugar a dudas son importantes, rara vez se les da prioridad sobre la educación moral."(p.4)

Wynne agrega que ningún segmento de la sociedad tiene una responsabilidad única para este tipo de educación. Todos tienen que asumir el rol que les corresponde; se trate de la familia, la escuela, la iglesia, los organismos comunitarios o los medios de comunicación. Más aún, cuando en la última década, en la humanidad, se ha observado un aumento de criminalidad, abuso de drogas, violencia, diversidad de discriminaciones y desintegración de la familia. (Otro importante considerando para tener presente en los proyectos educativos nacionales; más allá de una reforma curricular)

Observamos un debilitamiento de las normas a nivel planetario (Alain Touraine, op. cit. supra). La pérdida de la influencia socializadora de la familia y la escuela, instituciones ejes, y la sobrevaloración de los medios de comunicación de masas, expone especialmente a los jóvenes de la sociedad contemporánea, a vivir en tiempos y espacios heterogéneos, en ausencia muchas veces de principios que articulen sus diversas experiencias.

Sin embargo, no deja de llamar la atención que diálogos en torno a algunos riesgos propios de los adolescentes del mundo de hoy no fueron escuchados recurrentemente. Por ejemplo, alusiones a casos de embarazos tempranos no deseados. Sí, hubo referencias continuas a relaciones sexuales, tanto de tipo heterosexual como homosexual, bajo el predicamento de normalidad, en cualesquiera de las situaciones.

"Dicen que [las relaciones] tienen que ser hombre con mujer y no, hombre con hombre. Aquí, en Chile, está mal visto que sea [de la segunda manera] ..."

*"Se puede pensar lo que uno quiera sobre la homosexualidad... pero cada uno es [como es]..." vs.
"Uno puede entenderlo, pero no es necesario que lo acepte: a mí no me gusta ... A lo mejor es común, pero no es biológicamente natural..."*

No se registran datos de experiencias con personas con SIDA; ni tampoco, preocupaciones de contraer la enfermedad. Aparecen como ajenos al problema y sin ni siquiera referencias a ella, salvo en un caso particular:

"Mi pololo me dice que no usemos preservativo. Yo, en lo personal [no estoy de acuerdo], por lo que se está dando con el sida, por infecciones, o por la opción de quedar embarazada... Si pudiera..."

Las reflexiones acerca de la droga están siempre presentes; incluso, con algunos indicadores verbales de alarma; y hasta con alusiones contextuales, en relación a la cotidianeidad de la escuela. Estamos en presencia de un conocimiento no del todo compartido; ni, tampoco, del todo aceptado por la cultura juvenil, como de acción recurrente.

Valga una situación de ejemplo de diálogo entre los adolescentes de uno de los grupos de discusión:

"Si fumas constantemente te vas a enviciar y ...ahí vas a acabar."

"Mi ex pololo me dijo que estaba fumando...Yo ya no podía decirle que no lo hiciera...Él esperaba que lo comprendiera. Se excusó diciendo que lo hacía de vez en cuando,...una o dos veces al mes, cuando se le presentaba la ocasión."

"¿Les puedo hacer una pregunta? ¿Ustedes, han escuchado alguna vez que alguien se hubiese muerto por fumar marihuana."?

"Quizás por sobre dosis..."

"A lo mejor no te mata, pero te acaba..."

"Yo una vez fumé. Hace como un año. Fue en la plaza,cerca del Liceo. No había comido ese día. Me fumé un pito; me acuerdo muy bien.Me sentí re mal. Me dolió mucho, mucho, la cabeza."

"Si tú fumas, no te va a ir bien en el colegio..."

"Estás equivocada... Yo, si tengo una prueba mañana, en la noche me fumo un pito y estudio. ¿Cachai? Lo hago así, y me saco un siete"

"¡igual que las pepas!. Te sirven para estar despierto toda la noche... así estudias ..(risas)."

Eso no lo necesitas...está mal...es incorrecto..."

En este sentido, cabe apoyar los programas de desarrollo de la asertividad, con el propósito de educar para decir ¡no!, en el sentido estricto que corresponde a la circunstancia; al mismo tiempo que la difusión de la información acerca de los valores vitales que en el consumo de drogas, alcohol o tabaco puedan verse afectados por la adicción:

"... si vas a tomar y tus padres te dicen que no..., porque no...o [es el caso de] una fiesta, donde un tipo toma y otro no toma. Es uno quien debe decidir si toma o no toma. No basta que le digan que [tomar] es malo.Hay que también conocer los efectos del alcohol."

"... mis padres me prohíben que fume, pero ... fumo. Fumo, porque me lo prohíben. Yo [antes] no necesitaba fumar ..."

El tópico de la educación moral en la escuela es, no cabe duda, muy discutido, existiendo argumentos muy serios a favor y en contra de ella. No obstante, concordamos con Kirschenbaum (1992) en señalar que la escuela no debe "enseñar" valores de manera instruccional, sino que:

"ayudar a los estudiantes a definir sus propios valores, aprender niveles más elevados de razonamiento moral y aprender las habilidades del análisis de los valores". (p.771)

"Los jóvenes merecen estar expuestos a la educación de valores por parte de los adultos que cuidan de ellos: familiares, profesores y la comunidad. Merecen observar a modelos adultos que sientan alegría de vivir. Y merecen tener oportunidades que los alienten a aprender la habilidad para guiar su propia vida". (p.775)

Más aún, cuando las relaciones sociales, en la época actual, acusan el debilitamiento de las instituciones tradicionales, como ya se ha anticipado, poniendo en jaque los valores establecidos, y relativizando la verdad..

En el plano de la cultura escolar apreciamos una radical transformación, sobrepasada por una cultura de la juventud, con su propia racionalidad, absorbiendo todo tipo de modelos culturales, y generando inéditas tensiones. En otras palabras, asistimos a un vertiginoso ritmo de cambios, a una acelerada tecnificación de los procesos sociales, y a una creciente separación entre esferas éticas, científicas y estéticas (A.Touraine, op.cit.supra). Se está erosionando el viejo sentido de la solidaridad y la participación social. En ese contexto, la escuela se ve enfrentada a insospechados desafíos. En medio de un mundo globalizado, conectado mundialmente, y cruzado por mutaciones crecientes, los jóvenes que experimentan múltiples vivencias, exigen una educación que responda a sus demandas de auténtica inserción social.

No podemos dejar de lado los planteamientos de la denominada *educación multicultural*, en este desarrollo, la que ha sido planteada muy seriamente por James Banks (1994), en la que, con firmeza, declara que todos los estudiantes (hombres/mujeres; capacitados/discapacitados; pobres/ricos; de distintos grupos étnicos y otros favorecidos o discriminados por tradición) deben tener oportunidades de aprender, *en la escuela*, y ser respetados y atendidos con profesionalismo. (En nuestra realidad, preferiríamos hablar de una *educación pluricultural*, con el propósito de precisar en el significado, la multiplicidad de culturas mayoritarias o minoritarias que confluyen en todos los medios educativos escolares, y el respeto que merece cada una de ellas. Por tanto, al favorecer el concepto de pluricultural se está insistiendo en una pluralidad cultural, junto con un pluralismo cultural. En nuestro medio, sostenemos que se da lo primero, pero careciéndose del auténtico respeto y tolerancia a la diversidad que requiere el segundo; es decir, requerimos que la escuela asuma, *ya*, una diversidad en unidad, junto con una unidad en diversidad).

A continuación, se ofrecen las cinco dimensiones expuestas por Banks (p.5), en relación al concepto por él señalado, las que se interrelacionan entre sí, constituyendo un todo orgánico y dinámico:

≈ Integración del contenido.- Utilización de ejemplos y contenido de una variedad de culturas y grupos para ilustrar conceptos, principios, generalizaciones y teorías clave en su materia o disciplina.

Proceso de construcción del conocimiento.- Ayudar a los estudiantes a comprender cómo las suposiciones culturales, implícitas en una disciplina, influyen en las maneras en que se construye el conocimiento en ésta.

Reducción de los prejuicios.- Características de las actitudes discriminatorias de los estudiantes y cómo se pueden modificar a través de la enseñanza.

Cultura escolar.- Las prácticas de agrupamiento y clasificación, la participación en diversas actividades y la interacción con los distintos miembros de la comunidad educativa son algunos de los componentes que se deben examinar a fin de crear una cultura escolar que dé facultades a los estudiantes de todos los grupos.

Pedagogía de equidad.- Adaptación de los estilos de enseñanza a los estilos de aprendizaje del alumno para facilitar el logro académico de los estudiantes de diversos grupos étnicos, culturales y sociales.≈

Llama la atención que el tópico de la libertad en ningún momento aparece vinculado con expresiones que podrían revelar actitudes de tipo religioso. El tema de Dios, religiosidad, iglesia u otros de esta naturaleza no se enuncian, salvo en una oportunidad:

"... a lo mejor muchas veces he optado por cosas diferentes a las demás personas. Por ejemplo, voy a la iglesia, creo en Dios... [aunque] sea raro que una persona de mi edad vaya a la iglesia y crea en Dios".

La discusión se genera sobre la base de reflexiones con sentido social; más aún, repetidamente, se

especifica, como ya se ha anticipado, la contradicción entre la libertad y la responsabilidad; sobre todo, entre "decisiones singulares" y "decisiones solidarias" que implican acciones relativas a la equidad social:

"la libertad de uno termina cuando comienza la libertad del otro... En la sociedad no se puede hacer todo lo que se quiera."

"la responsabilidad siempre la vemos enmarcada con límites, con horarios, "como bien finita". Y la libertad, [la apreciamos] como sin límites... Para mí ... es difícil ver una libertad responsable, porque [ésta la considero] antónimo de la libertad... Libertad es "no estar ahí, con nadie, con nada". Responsabilidad es preocuparse más de ... "

"La [libertad] la asociamos más con irresponsabilidad que con responsabilidad."

Por otra parte, también se registran observaciones contrarias a las anteriores, pero siempre desde una perspectiva de autonomía de decisiones:

"una cosa es la libertad, y otra el libertinaje. Para mí, libertad, es poder pensar tal y cual cosa... [la libertad significa] hacer lo que quiero, lo que pienso, pero con responsabilidad. O sea, si la sociedad me marca un límite, y yo puedo, tal vez, estar de acuerdo, bueno... [Si no estoy de acuerdo] no, no más."

"Libertad es como saber manejar nuestra libertad".

" [Es] crear conciencia."

" Es como ponerle límite a lo inevitable."

Otra consideración que surge es aquélla de vincular *el goce de la libertad* a la juventud. Sólo son libres los jóvenes; después, en la adultez, no se puede sostener una verdadera libertad. Los parlamentos denotan ansiedad, una actitud hedonista de la vida, en cuanto a estimar que se debe vivir intensamente la etapa preadulta, pues sólo en ese período se es auténticamente libre:

"[hasta] cuando uno tiene que formar su familia, ser responsable de un hijo, uno es libre... uno, ahí, empieza a "decaer", y ya los demás se le vienen encima... y, ahí, es cuando uno se da cuenta de que la libertad ya pasó, pues uno queda como "atrofiado". Como que esa persona tan llana, depende de los demás; como que ya no tiene su libertad para dirigir, para escoger lo que él quiere, pues ya todos le ponen normas... El adulto queda como obsoleto..." "La conciencia se va formando [sólo] a través del tiempo... Al niño se le van inculcando cosas..., [incluyendo] reglas que debe de seguir".

No cabe duda que, implícitamente, estamos frente al conflicto de precisar el concepto de libertad. No hay claridad entre lo que se entiende por libertad y lo que se sostiene como los límites de la libertad. Se escucharon planteamientos que revelan contraposición de intereses, atravesados por declaraciones de los

y las adolescentes, según su jerarquización valórica:

"La libertad la hacemos nosotros mismos: nuestro pensamiento, nuestras mentes... un poco influenciados por nuestros valores y creencias..."

Así es que frente a los *derechos* de la propia libertad, según ópticas personales, se reconoce, en casos puntuales *deberes* hacia los sistemas de ideas que la familia, la escuela, y otras organizaciones comunitarias han introyectado en cada uno, desde un proceso de socialización hasta uno de discusión y crítica, al menos con pares:

"... mis papás, mi hermana son mis mejores amigos. Son todo para mí... Libertad, para mí, es poder darles todo lo que tengo y ... que nadie me lo impida. Yo con eso estoy feliz."

A menudo se observa la presencia de conflictos, en este sentido, a nivel individual. Hay dos polos de tensión, decidiéndose en forma ambivalente por uno y otro a la vez. Estos son los casos que de no superarse, podrían conllevar problemas posteriores, incluyendo los de neurosis.

Adela Cortina (1997) se pronuncia, desde este comentario, que se hace necesario que los psicólogos y los pedagogos tengan información al respecto, con el propósito de ayudar en la generación de conflictos personales:

"ayudar a resolver conflictos significa ayudar a encontrar salidas a un angustioso callejón ...Por eso, educar en la resolución de conflictos, ya a nivel personal, significa enseñar a la persona a enfrentarse a ellos con la voluntad positiva de no permitir que le arrebaten la capacidad de ser dueña de sí misma. Y es materia indispensable en la educación, porque, sin la habilidad suficiente para hacerlo, la persona sufrirá a lo largo de su vida situaciones de dolor que son evitables." (p.54)

"No se trata sólo de encontrar soluciones para los conflictos que rebajen la tensión psicológica. Se trata, sobre todo, de encontrar soluciones justas para quienes se encuentran implicados en ellos. Porque las relaciones humanas se producen entre sujetos, que, aun antes de saberse en confrontación, se reconocen mutuamente como seres humanos. Sin este reconocimiento mutuo, nadie aprende a saberse persona. Educar en ese mutuo reconocimiento, educar en la consideración de todas y cada una de las personas como seres que aspiran a una vida, digna y plena, y merecen lograrla, es el procedimiento infalible para orientar las estrategias de resolución de conflictos en el sentido justo, en el sentido de la justicia. No basta con aprender a resolver los conflictos para librarse de la angustia psicológica. Urge aprender a resolverlos haciendo justicia. " (p.56)

Los jóvenes participantes al expresarse acerca de la libertad lo hacen también desde la concepción de equidad social, como ya se ha anticipado. Se manifiestan muy críticos sobre el nivel de solidaridad que expresamos nosotros en Chile, ya sea en relación a una equidad étnica vinculada al origen de la chilenidad, como se ha ya precisado, pero también en relación a la equidad étnica mundial y a la equidad de género:

"[En Chile] no nos importa pensar en los países africanos, en sus necesidades, porque tienen un montón de necesidades [económicas]. Tampoco pensamos en las mujeres... la mujer es, prácticamente, esclava, trabaja excesivamente. Tampoco [nos acordamos] de los niños ... hay puntos de peste... hay suciedad... [Ni siquiera nos preocupamos de] los chilenos, de [nuestra] población. Nos convertimos en "inertes" frente a los que pasan frío."

Para finalizar:

Los hábitat de pobreza no parecieran que van a disminuir significativamente, al menos en este decenio. La propia CEPAL (cit.en: Cordero Arroyo, Graciela, 1999) lo señala, cuando afirma que de continuar con las perspectivas del crecimiento económico para América Latina, no se aprecian cambios en este sentido.

Por consiguiente, las acciones por emprender, en este caso, con este tipo de jóvenes, deben asumirse sin dilación. Ello significa, entre otros:

Preparar profesores capacitados para el desarrollo de aprendizajes significativos, que permitan una inserción laboral digna a las nuevas generaciones históricamente desventajadas socioeconómicamente.

Ampliar la jornada escolar, en cuanto a número de horas de permanencia, pero en un concepto de centro integral de desarrollo, y no, de escuela tradicional donde se sale más tarde, sin un sentido de estada relevante.

Contar con un abanico de opciones metodológicas que permitan la diferenciación, en el interior de la cultura de la pobreza, tanto a nivel de sus propias pautas, normas, estilos, etc. como a nivel individual, propias de las personas involucradas.

Incorporar, entre las acciones de responsabilidad de la unidad, a los miembros de la comunidad educativa que sean pertinentes; preferentemente, a los actores adultos que conforman la familia, sean éstos consanguíneos o putativos, con el propósito de favorecer en ellos sus propios aprendizajes y, al mismo tiempo, el desarrollo de técnicas de mediación que posibiliten el alcanzar niveles más óptimos de calidad de la educación en todo el contexto, holísticamente.

Disponer de recursos didácticos de alto nivel de eficiencia, eficacia e impacto educacional, que hayan sido preaplicados en los medios de destinación, reacomodados de acuerdo a las particularidades de los contextos de aplicación, y constituyan una de múltiples opciones por ofrecer como material de consulta y de generatividad de conocimiento.

Ofrecer atención de educación diferencial, especialmente en trastornos de aprendizaje, en todo el sistema escolar, y de un modo incorporado a la programación sistemática del currículo escolar.

Proponerse mejorar los niveles de participación, en un clima de sensibilización, respeto, apertura y creatividad, incentivando la puesta en marcha de proyectos de cambios que conlleven un mejoramiento en la calidad de la educación.

Muy sabiamente, José Antonio Fernández (1995) señala:

"El desarrollo humano se condiciona, pero no se prescribe. Y, a medida que aumenta la libertad individual, puede expresarse más y mejor la resistencia a los reduccionismos de cada época. En otras palabras, por más importante que sea el empleo, los jóvenes se hacen además preguntas metafísicas, tienen afectividad, impulsos sexuales, etc."

Hay que hacer la crónica completa de nuestro tiempo, tarea compleja donde las haya, porque incluye todas las disciplinas y saberes, como lo que vamos aprendiendo sobre la *caja negra* del hombre y de la mujer, el funcionamiento macro y micro de la materia y de la sociedad, los límites naturales del crecimiento industrial, etc. Ese mundo redescubierto es el lugar del *desarrollo humano* de cada niña y de cada niño, hombres y mujeres de la primera generación planetaria. Descubrir dentro de lo complejo, la simplicidad renovada de hacerse mujer y de hacerse hombre, en un mundo que primera vez es uno" (p.10)

Notas

1) Participaron como colaboradoras: M. Angela Bocchieri Ahumada, S.M. Angélica Zúñiga Cádiz, Alicia Riquelme Flores, quienes participaron en la selección de la muestra teórica, la organización de los grupos de discusión y la transliteración de las cintas registradoras. Además, participaron en la moderación de los grupos: Mario Aguilar Arévalo, Juan Bustamante Zapata; Valeria Quiroz Quiroz, Celeste Ramírez Fuenzalida y Patricia Zapata Godoy.

2) El trabajo que se presenta se inserta en el Programa de Investigación DAECH (El discurso de los adolescentes escolares chilenos), desarrollado a partir del año 1998, bajo el patrocinio del Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

3) La Primera Parte de este Informe ha sido publicado en este mismo órgano de difusión: REVISTA ENFOQUES EDUCACIONALES, Vol.Nº2, Nº1,1999, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, pp.127-138.

4) La identificación se determinó según pago de Derechos Básicos y de otros ítemes acordados por sugerencias del Centro de Padres y Apoderados de la Unidad Educativa que acoge a los adolescentes, sujetos del estudio que se presenta.

5) Es interesante, a modo de referencia, estimar un criterio más amplio para considerar otras características, al margen de los ingresos, como indicador de adscripción a niveles socioeconómicos. Es el caso de la información emanada de J.J. Macionis (1994), al identificar cuatro niveles generales de

condición socioeconómica: alto, medio, trabajador y bajo. En esta etapa de la investigación, se estaría analizando el discurso proveniente de los niveles de trabajador y bajo, los que, parafraseando, se individualizarían por tratarse de adolescentes que, en su mayor número, serían hijos de obreros o de personas con salario mínimo o trabajo no calificado; con estudios primarios completos o incompletos; con cobertura de salud limitada o ninguna; con algunos o pocos recursos comunitarios; vecinos de un hábitat modesto o pobre; y con escasa o ninguna posibilidad de mandar a sus hijos a la universidad o de continuar estudios superiores.

6) Cabe vincular las afirmaciones vertidas con uno de los hallazgos de la investigación de Alarcón, D. y Llaña, M. "Familia y Escuela en Isla de Pascua ¿sistemas compatibles? (1995), puesto que en ésta se observó un descenso significativo en los niveles de autoestima, en los jóvenes de IV° Educación Media, junto a la declaración de varios alumnos entrevistados de no creer en la posibilidad real de acceder a estudios superiores.

7) También cabe corroborar lo aquí expresado, con las observaciones que registran las mismas autoras de este artículo, en sus trabajos de Asesoría Técnica, con profesores de establecimientos científico-humanistas del sector sur poniente, identificados como particulares subvencionados y de estrato medio inferior. En ellos se detectaron estilos de enseñanza tradicionales, basados en la repetición, memorización y, naturalmente, más reproductores que generadores de conocimiento.

Bibliografía

Alarcón Q. y Llaña M. *Familia y escuela en Isla de Pascua ¿sistemas Compatibles?*, Departamento de Investigación y Desarrollo de la Investigación, Vicerrectoría de Asuntos Académicos y Estudiantiles, Universidad de Chile, 1997.

Banks, J.A. *Multiethnic Education*, Allyn y Bacon, Boston, 1994.

Berk, L.E. *Infants, children, and adolescents*, Allyn and Bacon, Boston, 1993.

Betancourt, H. y López, S.R. "The study of culture ethnicity and race in american psychology" en: AMERICAN PSYCHOLOGIST, N° 48, 1993. (pp. 629 637)

Bourdieu, P. *La misère du monde*, ed. Seuil, París, 1993.

Cooley, Ch. *Human Nature and the Social Order*. Scribner's, Nueva York, 1964.

Cordero Arroyo, G. "Educación, pobreza y desigualdad". Entrevista a Fernando Reimers, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California, México, 1999. (pp.1-7) (Artículo publicado en la REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, Vol.1, N° 1, 1999. <http://redie.ens.uabc.mx>

- Cortina, A.** "Resolver conflictos, hacer justicia" en: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA N°257, Abril, 1997. (pp.54-56)
- Erikson, E.H.** *Identy, youth, and crisis*, Norton, New York, 1968.
- Fernández, J.A.** "La educación y el futuro inmediato" en: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, N°240, Octubre, 1995.
- Kirschenbaum, H.** "A comprehensive model for values education and morals education en: PHI DELTA KAPPAN, 73, 1992. (pp.771-776).
- García, R.L.** *Teaching in a plurastic society: Concepts, Models, and strategies*, HarperCollins, Nueva York, 1991.
- Macionis, J.J.** *Sociology*, Prentice-Hall, Nueva Jersey, 1994.
- Ritzer, G.** *Teoría Sociológica Contemporánea*, Mc Graw Hil, Nueva York, 1997.
- Romeo J., Bocchieri A. De la Puente, P.** "Antecedentes socioculturales de un diseño curricular destinado a escuelas marginales urbanas", Departamento de Desarrollo de la Investigación (D.D.I.), Vicerrectoría de Asuntos Académicos y Estudiantiles, Universidad de Chile, Vol.I (1987), Vol.II 1988, Vol.III (1989), Santiago, 1987, 1988, 1989.
- Romeo J., y Llaña, M.** *Descubriendo la cosmovisión de una escuela*, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 1997.
- Romeo C., Llaña M. Bocchieri A.,** "El discurso de los adolescentes escolares. Discurso acerca de la libertad" Primera Parte: *Discurso de alumnos de colegios Particulares, calificados como de ingresos de nivel medio-medio* en: REVISTA ENFOQUES EDUCACIONALES, Vol. N°2, N°1, 1999. (pp.127-138)
- Romeo ,J. y Llaña M.,** *Asesorías técnicas en liceos particulares Subvencionados científico-humanistas del sector sur poniente de la Región Metropolitana*, Documento de Trabajo, Departamento de Educación, FACSOS, Universidad de Chile, 1999.
- Schutz, A.** *El problema de la realidad social*, Ediciones Amorrortu, Buenos Aires, 1974.
- Touraine, A.** *¿Podremos Vivir Juntos?* F.C.E., Buenos Aires, 1997
- Vygotsky, L.S.** *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Trad. María Margarita Rotger, Ediciones Fausto, Buenos Aires, 1998.

Wynne, E.A. "The great tradition in education: Transmitting moral values" en: EDUCATIONAL LEADERSHIP, 43 (4), 1986. (pp.4-9).

Julia Romeo Cardone

Magíster en Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora Titular. Programa de Magíster en Educación , con menciones en: Currículo y Comunidad Educativa. Informática Educativa, FACSO, Universidad de Chile. Especialista en Teoría y Práctica del Currículo

Mónica Llaña Mena

Magíster en Educación y Socióloga, Universidad de Chile. Profesora Asistente, Programa de Magíster en Educación, con menciones en: Currículo y Comunidad Educativa. Informática Educativa, FACSO, Universidad de Chile. Especialista en Metodología de la Investigación. Coordinadora del Programa de Magíster en Educación, con mención en Currículo y Comunidad Educativa.