

EL DISCURSO DE LOS ADOLESCENTES ESCOLARES¹

DISCURSO SOSTENIDO ACERCA DE LA LIBERTAD

Julia Romeo Cardone²
Mónica Llaña Mena
y colaboradoras

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 tercera 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, identificados como de nivel socio-económico medio alto o alto, respetando los criterios de homologación y de heterogeneidad que correspondían.

A través del análisis de los discursos emitidos se pudo reunir un conjunto de datos que testimonia las opiniones de este tipo de jóvenes: escolares de tercero de educación media humanístico-científico, menores de dieciocho años. Estas revelan, entre otros considerandos, un eje de tensión provocado por el conflicto entre la imagen que ellos tienen de sí mismos, en el presente, y la imagen de sí que han perdido en el transcurso de su calificada *pre-adolescencia*. Se observa, por otro lado, más frecuentemente, juicios reveladores de una postura acusatoria hacia la familia que en otros niveles, donde es posible apreciar, en algunas intervenciones, sobre todo en el nivel medio-medio, una verbalización del reconocimiento que ellos, como jóvenes, perciben hacia los padres, referidos siempre a la formación recibida en relación a la libertad y, en especial, a las normas que han subyacido en un proceso de esta naturaleza.

155

Tercera Parte³

Discurso de alumnos y alumnas de centros educativos calificados como de ingresos económicos medio-altos o altos.⁴

El Programa de Investigación DAECH responde al criterio de considerar que también la escuela tiene un papel en la formación ética, entendiendo -naturalmente- que estamos frente a una responsabilidad compartida.

Coincidimos con Josep Ma Puig Rovira y Jaume Trilla Bernet (1995) que esta tarea es conjuntamente asumida por la familia, el mundo laboral, los medios de comunicación, los ámbitos políticos e instituciones religiosas, entre otros.

En otras palabras, sostenemos que la escuela comparte la responsabilidad de la educación en valores con otras agencias y agentes, pero no cabe duda que ella, en lo que le corresponde, debe asumir esta función. Supone, en consecuencia, una comunidad educativa deliberante que reflexione en torno a los valores que hay que privilegiar en la acción escolar, y que discuta acerca de los procedimientos que se estimen consecuentes de utilizar como medios favorecedores de ellos. Esto ha provocado desarrollo de este tipo de iniciativas, las que pretenden hurgar en las ideó y socio facturas de estos adolescentes, ya sea en el nivel socio-económico medio-medio (Primera Parte) como en el medio bajo y bajo (Segunda parte) y en medio alto y alto, aquí presentado. Estimamos que un análisis de esta naturaleza podría constituirse en los cimientos del Proyecto Educativo de un Centro y, sobre esta base, se posibilitaría que se concretaren los principios orientadores, en una acción pedagógica consistente.

Una educación moral, desde estos predicamentos, implica una preocupación traducida en situaciones donde se favorezcan la toma de conciencia frente a las problemáticas que emerjan en este sentido, y las decisiones estimadas como las pertinentes, con respeto a las diferencias razonablemente aceptables, en pos de una convivencia armónica y humanamente digna.

Las diferentes culturas coexistentes cobran un papel de importancia fundamental en estos asuntos; afirmación corroborada en las dimensiones develadas en los estratos estudiados, según las conclusiones que se han ido anticipando.

156

Así, nuevamente, observamos que los patrones culturales del nivel de pertenencia se hacen presentes, también, en este grupo de estudio. Destácase la importancia de los pares etarios en los modelos de comportamiento que se incorporan; del mismo modo como se observó en los casos estimados como de adscripción a los niveles medio-inferior o inferior; y diferente de lo interpretado para el nivel medio-medio, en quienes la familia constituye una referencia positiva, explícita y sin parangón, en lo que dice relación con el eje de conductas asumibles.

Los discursos emitidos por estos adolescentes nos revelan los procesos de interacción propios de una socialización. A través del lenguaje registrado nos es posible aprehender el sistema de símbolos que su cultura ha internalizado. Incluso, es factible captar los distintos significantes que los jóvenes manejan y, obviamente, los significados que ellos a éstos les otorgan.

Los símbolos, justamente, son los que permiten que estos jóvenes se relacionen con el mundo, lo ordenen y puedan interpretar su entorno. Se advierte que estas personas que viven en un mundo desbordado de estímulos, perciben ciertos elementos de su entorno de manera más relevante que otras. De allí, por ejemplo, que ellos y ellas le otorgan una alta valoración al grupo de pares etarios.

Blumer Herbert (1993) señala, al respecto, que los significados y símbolos que los actores otorgan a la acción son fundamentales para comprender, no sólo la conducta encubierta, sino que la conducta, abierta, o real. La mayoría de las acciones implican, en consecuencia, ambos tipos de conducta, pero... no obstante inte-

resa, de acuerdo a los objetivos de este estudio, lograr aunque sea una aproximación a los procesos simbólicos de significación de estos adolescentes.

Otro aspecto importante por estimar es la inevitable definición de las situaciones que estos adolescentes viven. Así, familia, escuela y entorno son una y otra vez definidos, observándose, una vez más, una confirmación de que la familia y la comunidad son fuentes importantes de las definiciones sociales y, por ende, de un modo u otro, se hacen presentes, y se categorizan, como establece Thomas (1988).

Es probable que estos jóvenes, constantemente, definan experiencias de manera espontánea, lo que los lleva a alterar y a modificar los significados y los símbolos. Resulta interesante, en este sentido, profundizar en la afirmación que establece que los valores instrumentales adquieren significados diferentes, según posición en la estructura social, situación biográfica y cultura, entre otros.⁵

"Por otra parte, para poder construir una tipología de estos jóvenes, en relación a valores, habría que considerar un aspecto importante en esa etapa de la vida que es la imagen de sí mismo, cómo percibimos con la imaginación una idea de nuestra apariencia, maneras, objetivos, actos, amigos; nuestro carácter en otra mente, y de cómo influyen esos elementos" (Cooley, 1964, p.169).

Esta autoimagen es concebida por algunos autores (Goffman, 1959) como producto de la interacción entre el actor y la audiencia. Cuando los individuos interactúan intentan presentar una imagen del self que sea aceptada por los demás; en este caso, es probable que la aceptación de los pares sea la más valorada por los jóvenes. Al respecto, incluso, la apariencia y los modales son *trabajados* por los jóvenes, quienes probablemente desean presentar una imagen idealizada de ellos mismos, a través de sus representaciones, ocultando otros aspectos como podría ser el consumo excesivo de alcohol, adicción a las drogas y otros. De allí que en relación al mundo adulto, es posible establecer una *distancia social*, evitando ser cuestionados.

157

Además, las personas tratan de manipular las impresiones (Goffman), utilizando estrategias que explicarían algunos comportamientos de adolescentes: mentir a su familia al ocultar calificaciones, elegir amigos leales, pertenecer a grupos pequeños con menos posibilidades de discrepancia, autocontrolarse, manejar expresiones gestuales y muchas más.

Los adolescentes, como sujetos, "actúan hacia ellos mismos y guían sus acciones hacia otros, sobre la base del tipo de objetos que es valioso para sí mismo" (Blumer 1993, pág. 158). Adquieren una identidad, que puede ser caracterizada como autoconcepto, y que se refiere a la totalidad de los pensamientos y sentimientos que el individuo tiene de sí mismo como objeto.

Sin embargo, es importante distinguir las identidades sociales o *grupos, status o categorías*, según los cuales una persona es socialmente reconocida como perteneciente a cada uno de ellos, entre otros (Rosemberg, 1979).

Ser reconocido como joven de clase media, baja, alta; como varón o mujer, implica que se ve a sí mismo como poseedor de ciertas disposiciones que pueden influir en sus acciones. Si se siente liberal, no retrógrado, moderno, es que esa autopercepción va a influir en sus acciones. indudablemente.

El 'self' concepto es el resultado de una información comunicable, refleja el punto de vista que un individuo tiene de sí mismo; implica, incluso; actitudes específicas como el orgullo, la vergüenza; también, motivaciones y metas deseadas. Importa (y, en especial, en esta etapa de la vida) pensar bien de uno mismo y ser autoconsistente, proteger el concepto de sí frente al cambio y mantener, así, la imagen de uno mismo (Rosemberg, 1979).

Desde una misma perspectiva, considerando el grupo etéreo en estudio, habría que subrayar la discrepancia fundamental entre nuestros autoconceptos, demasiado humanos y por ende nuestros 'selves' socializados (Goffman, 1959). Consecuentemente, se producirían tensiones, por ejemplo, por las diferencias producidas entre lo que otras personas (padres, profesores; mundo adulto, en general) esperan que los jóvenes hagan y lo que ellos quieren espontáneamente hacer. Para este autor, las personas necesitan mantener una imagen estable del sí mismo, por lo que actúan para sus audiencias sociales. Para Goffman, este es un efecto dramático que surge difusamente en la escena representada

158

Por esta razón es vulnerable a su destrucción durante la representación. En circunstancias normales los actores presentan un 'self' firme y estable, aunque desde el punto de vista de la interacción social, las personas intentan presentar una imagen idealizada de sí mismas y ocultar, a su audiencia, hechos de su propia experiencia. Actor y audiencia constituyen un equipo. Se debe tener presente que para Goffman un equipo es una suerte de sociedad secreta, puesto que cada miembro debe confiar en los que conforman el grupo. Por ello, desde la perspectiva teórica etnometodológica es importante considerar en este estudio las propiedades del razonamiento práctico y de las acciones prácticas.

Los actores sociales (los jóvenes, en este caso) utilizan sus conocimientos para reconocer, producir y reproducir las acciones y las estructuras sociales. El entendimiento ordinario tiene un carácter contextual y los actores comparten una comprensión intersubjetiva (Garfinkel, 1984); aseveración también observable a partir de los discursos registrados.

Por otro lado, en el análisis e interpretación de las relaciones humanas en el núcleo familiar, utilizamos los criterios de Virginia Satir (1983). Acotamos, refrendadas por dos psicólogas colaboradoras⁶, a modo de diferenciación de los discursos emitidos, lo que es posible de inferir, potencialmente, con el propósito de establecer un parangón, a modo de visión globalizadora comparativa, sobre la base de este último eje enunciado; siempre bajo la óptica de los y las adolescentes ya precisados. En ningún caso se pretende generalizar con las apreciaciones vertidas; la única intención es dar a conocer significados aprehendidos, para que los especialistas asuman las funciones que compete. Se tiene muy presente el pensamiento de la propia V. Satir, al respecto, cuando precisa que:

"La vida familiar se parece un poco a un iceberg. Sólo se percibe una pequeña parte de su totalidad -la parte que todos pueden ver y oír- y frecuentemente la gente cree que esa fracción representa la totalidad." (p.2)

Nos referiremos a la autoestima, a la comunicación, a las normas y a los enlaces, entendiendo cada una de estas subcategorías como sigue:

- *autoestima*: sentimientos e ideas que uno tiene sobre sí mismo;
- *comunicación*: formas que se generan para expresar lo que quieren decirse el uno al otro;
- *normas*: pautas que se utilizan para actuar y manifestar el sentir, configurantes -incluso- del propio sistema familiar; y
- *enlace*: relaciones con los demás y con las instituciones fuera de la familia (de allí lo expresado como *-enlace con la sociedad*).

Sub-categoría	Nivel socioeconómico cultural	Interpretación ⁴
AUTOESTIMA	Alto y medio-alto	Alta
	medio-medio	Alternan en los mismos sujetos: alta y baja.
	medio-inferior e inferior	Baja
COMUNICACION	Alto y medio-alto	Coexisten: Directa e Indirecta, pero en distintos sujetos del mismo grupo de pertenencia
	medio-medio	Alternan en los mismos sujetos: indirecta y directa.
	medio-inferior e inferior	Vaga
NORMAS	Alto y medio-alto	Flexibles y exageradamente flexibles
	medio-medio	Alternan en el grupo: rígidas y flexibles.
	medio-inferior e inferior	No se registran con claridad.
ENLACE	Alto y medio-alto	Confianza
	medio-medio	Alternan en el grupo: confianza y temor.
	medio-inferior e inferior	Acusador

El análisis e interpretación se centrará en el nivel precisado, destacándose que, en este caso, son las *normas* las que contaminan todos los aspectos seleccionados. A partir de las identificaciones de las pautas culturales que caracterizan este medio, se clarifican la autoestima, la comunicación y, naturalmente, con mayor evidencia, el enlace. Bajo esta explicación es más consecuente comprender las adjetivaciones precisadas y los ejemplos expuestos. Posteriormente se entregarán algunas interpretaciones que son posibles de inferir emanadas del nivel socioeconómico cultural, polar (bajo y medio bajo).

• AUTOESTIMA

Se ha calificado como *Alta* esta categoría. Sin embargo, se presenta en dos manifestaciones discursivas, ambas referidas a la capacidad de lograr los propósitos que se pretenden, pero desde distintas perspectivas:

* estudios superiores y expectativas de ingreso; y

* capacidad de decisión inmediata y fuerza de voluntad frente al riesgo de algunos hábitos incorporados o incorporables.

Ejemplos:⁸

I.- *"Quizás haya exceso de confianza /en el futuro/, pero casi todos vamos a ir a la Universidad."*

"Mi sueño es estudiar literatura, pero tengo que estudiar ingeniería comercial... Es obvio, te pagan más siendo ingeniero que experto en barroco. Hay que pensar que uno va a tener una familia y quieres lo mejor para ellos..."

II.- *"Dejar de hacerlo /alcohol, droga, sexo / depende de la persona /Las personas débiles son, por ejemplo, las que fuman sus pitos y no los dejan. Lo mismo sucede con las que se pegan su jale, o con el ácido o... cualquier otra onda. Yo me considero un hombre fuerte; o sea, de carácter. No creo que me atrape la marihuana ni ninguna otra cosa. He probado distintas cosas; onda pa' saber. Me encantan las emociones fuertes y me gusta sentirme diferente y... no sé pob, es güeno ver lo que está al frente tuyo... Está ahí... y uno se va a sentir diferente..."*

160

(¿Tú serías capaz de dejarlo?)

"Sí, pero no quiero..."

Recordemos, a modo de favorecer una comprensión de los testimonios expuestos, en una decodificación más potencialmente pertinente, lo expresado por Jesús Martín Barbero (2000) en cuanto a la identidad de los adolescentes de estos tiempos: "el desazón de los sentidos" (p.5). Se ha concebido éste como un cambio profundo y desconcertante de los comportamientos observables, de las respuestas emitidas, de la cosmovisión de su entorno; todo lo que incluye (o se genera) a partir de la reorganización de los modelos de socialización. En este caso, ni aun los padres constituyen el patrón eje de las conductas. El autor afirma que estamos ante la formación de "comunidades hermenéuticas que responden a nuevos modos de percibir y de narrar la identidad", a diferentes apreciaciones de lo estimado como valioso de portar y de desarrollar. La autoestima se estaría construyendo sobre la base de una heterogeneidad de significados, hasta discrepantes entre sí.

III.- *"Mis papás tienen demasiada confianza en mí. Yo tengo 17 años y ya me prestan, a veces, el auto, para salir en las noches. Me han dado distintas responsabilidades. Me dejan ir a fiestas, en distintas partes. Siempre me han comprado de todo. La libertad, para mí, ha sido tener todo lo que he querido... y... soy bien cara de palo. /Aunque/ a veces, poco, para lo que es la sociedad /ahora/"*

IV.- "Al darte más libertad te dan, también, / más oportunidades de / malos hábitos. Uno a los diecisiete años, dieciséis años, no tiene la edad suficiente para ser totalmente libre; o sea, si está bien un poco de libertad, pero...cuando uno se va a los extremos...puede ser malo para uno y para la familia y...también malo para otras personas."

V.- "Me gustaría que me dijeran qué es lo que tengo que hacer; o sea, no asumir yo la responsabilidad. Me gustaría que me dieran o no me dieran permiso y, después, yo tomar las decisiones, sabiendo lo que ellos / mis padres / piensan. Quiero dejar en claro que mis papás no es que no me pesquen o que no se preocupen de mí. Siempre se preocupan de mí... si estoy bien en las notas y todo eso, pero...tal vez... me tienen demasiada confianza y... eso me hace mal, porque, a veces, me voy por el chorro."

VI.-"Tengo amigos que sus casos son super tristes. Los papás no se preocupan de ellos. Les dicen "hace lo que quieras" y eso les hace mal..."

Hay compañeros que andan el fin de semana con auto, y a veces, enfermos de borrachos... Claro, alguien podrá decir que eso es libertad, pero... yo creo que ese tipo de libertad es excesiva..."

Es oportuno, referirse, en este contexto, a pesar del tiempo transcurrido, a Margaret Mead (1971), quien sostuvo que:

"para construir una cultura en la que el pasado sea útil y no coactivo, debemos ubicar el futuro entre nosotros, como algo que está aquí listo para que lo ayudemos y protejamos antes de que nazca, porque de lo contrario, será demasiado tarde" (p.105 y s.).

161

Nuestra sociedad es cada vez más compleja; cada vez se reconocen más subculturas, con diferentes proyectos, según sean los niveles socio-económicos, las etnias, las identificaciones regionales, las edades y otros. El lenguaje, la forma de vestir, los modos de recreación, el uso del tiempo libre, etc. constituyen indicadores de subculturas diversas; situaciones también constatadas en esta investigación. Sin embargo, ha aflorado un hecho común: la necesidad de evaluar y reconfigurar los modelos de socialización, a partir de agencias educativas comprometidas que asuman sus funciones mediadoras, para alcanzar un aprendizaje que permita un desarrollo humano digno y a la altura de los tiempos.

Isidora Mena y Rosario Zenteno (1991), desde una óptica sistémica reactualizan la aseveración de las proyecciones de la interacción: todo lo que sucede en un subsistema afecta al resto de los que componen el sistema total. Así, se explica que los cambios que se producen en los adolescentes influyan no sólo entre ellos mismos, sino a toda la familia.

No cabe duda que los jóvenes tienden a discutir las reglas y normas que caracterizan su ambiente próximo, rebelándose por uno u otro motivo; siempre en búsqueda de su identidad, lo más esencial de sí mismos. Las autoras, citadas anteriormente, afirman que los jóvenes necesitan sentirse capaces de encontrar el ca-

mino por sí mismos; es una etapa natural de la búsqueda de la identidad y de la autonomía. Sin embargo, aun así, se sienten temerosos e inseguros. Al mismo tiempo, rechazan la ayuda que se les ofrece y reclaman apoyo. Es manifiesta, en este caso, la actitud acusatoria de parte de los hijos (varones y mujeres); hecho que, hipotéticamente, pudieran desencadenar vacilación e inestabilidad de las condiciones negociadas, por parte de los padres, contribuyendo a la crítica descarnada de los adolescentes, y produciéndose, de este modo, un círculo vicioso.

Por otra parte, parece claro en los discursos de estos jóvenes, el hecho que el mismo proceso de búsqueda de la identidad y autonomía, base de la autoconfianza y autoestima, conlleve el interés por vivenciar dimensiones nuevas no *experimentadas* previamente. En consecuencia, se ensayan actividades no incursionadas, como las sexuales; las vinculadas al alcohol, las drogas; los viajes de aventura; formas de vestir, de hablar, de comportarse; etc. La dificultad radica, no quedando claro en las expresiones vertidas, si se trata de conductas estables, patológicas, o, simplemente, experiencias aisladas de mero ensayo acotado.

Resulta, también, evidente que los padres aludidos por los dialogantes no fijan límites; distinta situación al requerimiento del no ejercer control. Se reclama que los padres no intervengan cuando se observa un involucramiento en actividades peligrosas o en prácticas que atentan contra la armonía social y el respeto por sí mismo y por los demás. La derivación oportuna a especialistas es una necesidad, y el aprender, de parte de los padres, a establecer límites claros y explícitos es una urgente e impostergable competencia, necesaria de adquirir.

162

I. Mena y R. Zenteno son muy categóricas al establecer que:

"No conviene olvidar que aún cuando los valores fundamentales perduran en su vigencia, la forma como ellos se viven se cambian a la luz de los tiempos. Las normas disciplinarias son expresiones de esas formas de traducir los valores a la vida cotidiana, y como tal pueden adaptarse y transformarse, sin que por ello se atente contra el valor esencial que le da significado" (p 124)

• COMUNICACIÓN

Se ha estimado que es posible identificar en este grupo de dialogantes, adolescentes que manifiestan una comunicación directa y otros que traducen expresiones de una comunicación indirecta, considerando el grado de precisión de sus mensajes.

Ejemplos:

VII.- *"A mi papá yo siempre le propongo cosas. Tengo una súper buena relación con mi papá. Yo le propongo cosas y si él está de acuerdo me dice "sí, estoy de acuerdo, por tal y tal". Si no está de acuerdo; o sea, que no me quiere dar esa libertad, siempre me da una razón, y hasta el momento nunca he tenido discrepancias con él en eso. Siempre, siempre me da una razón sustancial [...]. Me hace darme cuenta de muchas cosas..."*

VIII.- "Yo a mi viejo igual le tengo confianza. Le cuento todo lo que hago...cuando voy a carretear... todo; o sea, no todo, todo, pero igual...Ellos me dicen "Oye, pero ten cuidado con esto". La relación igual es buena."

IX.- "Hay cosas que por más papá y mamá que sean tuyos no les vas a llegar a decir...A lo mejor te vai a refugiar más en un amigo que en tus padres..."

La cultura, en sí misma, contiene un modo de comunicación; afirmación ya sostenida por Eco (1972) y que se refrenda en los discursos acumulados. Implican una difusión o transmisión por canales culturales con sistemas de códigos definidos, tanto dentro de una estructura social específica (cada nivel socio-económico y cultural identificado), como entre los grupos etarios, más allá de sus particularidades e, incluso, entre aquéllos que constituyen, fuera del tiempo, una etapa de desarrollo, y hasta en otros que se ubican más allá de los contextos próximos, dadas las consecuencias de la globalización que nos caracteriza.

En este caso se observa un compartir creencias, modos de relacionarse y actividades de la misma naturaleza. Se acotan similares rituales, costumbres y hábitos; sobre todo en lo relativo a las actividades de los fines de semana. Se reúnen en los mismos sitios (pubs), se hacen actividades semejantes *carretear*; se visten con las mismas marcas; etc.

Se vierten muchas aseveraciones en torno a la importancia de la comunicación en los momentos actuales; más aún, si ella es referida a la de padres e hijos y, mayores considerandos merece, si tomamos en cuenta que la comunicación es favorecida, en la medida en que las personas que pretenden intercambiar un mensaje tienen experiencias en común.

163

A. Giddens (1994) es muy categórico al respecto, cuando apunta a la *des-territorialización* que atraviesan las culturas, en el tenor del *malestar en la cultura* que experimentan los jóvenes en su replanteamiento de las formas tradicionales de continuidad cultural. De hecho, la distancia generacional actual entre jóvenes adolescentes y padres continúa siendo mayúscula, no compartiendo, aún, tradiciones y normas de crianza con respecto al pasado parental y presente filial. Las dificultades y los desafíos que unos y otros han tenido, en la misma etapa de desarrollo, son distintas, obstaculizando esto los grados de empatía que pudieran observarse de parte de los adultos y; con mayor razón, en cuanto a los jóvenes se refiere. Las opciones de resolución de problemática no son compartidas; entre otras, por no haberlas vivenciado en su oportunidad. La disparidad de connotaciones del lenguaje utilizado es notoria; del mismo modo es permisible señalar que significados de ese tipo interfieren la decodificación pertinente de las ideas y hasta de la expresión de los sentimientos; no sólo desde un punto de vista etario, sino también por la diferenciación detectable entre los diversos grupos contactados, aun tratándose de coetáneos.

Beatriz Zegers (1988) señala al respecto que:

"No es posible olvidar, sin embargo, que lo que ocurra en este período decisivo para la vida /la adolescencia/, depende en parte del cómo ha sido el desarrollo previo; en tanto desarrollo, siempre supone una síntesis de las experiencias vividas y da cuenta del cómo se ha ido organizando la personalidad y el comportamiento. Las experiencias vividas representan el contenido de una historia vital, definen un conjunto de conocimientos, sentimientos y afectos en relación a sí mismo y al mundo, los que como trasfondo que interactúan estrechamente con las circunstancias materiales y sociales particulares que vive cada adolescente, darán cuenta del éxito o fracaso con que el adolescente resolverá las tareas que el desarrollo le plantea en este momento particular" (p.97).

• NORMAS

Se las ha reconocido como *flexibles*, con situaciones consideradas hasta como de *exageradamente flexible*. Insistimos en acotar que, por unanimidad, el equipo de la investigación señala que son las *normas*, en este caso, las que desencadenan las particularidades con que se manifiestan la autoestima, la comunicación y el enlace.

Ejemplos:

164

X.-"De repente me gustaría que me tuvieran más en la casa...Me dejan hacer cosas que a nadie dejan hacer...Eso está mal, encuentro... No deberían exagerar..."

XI.-"Hay padres que dan demasiada libertad...También hay padres que no la dan; son demasiados aprensivos. Ambos son problemas: unos por exceso, muy liberales; y otros muy aprensivos, muy dados a las reglas. Las dos situaciones provocan serios problemas de rebelión de parte de los jóvenes..."

XII.-"Cada cosa a su tiempo...Es impresionante ver cabros de trece años, independientes... Les dan plata para las discoteques y ellos van donde se pide que sean de dieciocho años...Se saltan una etapa de la vida...Aunque no se trata sólo de edad, sino de cómo es cada uno...pero... hay problemas..."

XIII.-"En mi generación, empezamos a ir a las discoteques desde los once o doce años. Ahora me pongo a pensar; si tuviera esa edad, no lo haría de nuevo, porque ahora sí voy, me aburro... otros terminan tirados en la calle, tomando, jalando. A lo mejor se debe a que fue una etapa adelantada; a lo mejor fue por tener mucha libertad o una libertad mal entendida... La libertad se ve influida por el grupo de amigos o por la sociedad..

XIV.-"Es obvio que tienen que ponerte reglas. No te pueden dejar hacer:"haz lo que quieras", pero...dentro de las reglas...deben dejarte un camino de libertad...Allí donde puedas decidir; siempre y cuando, antes, te hayan dado valores, principios. Así puedes estar preparado para elegir un camino..."

XV.-"En mi colegio se da bastante libertad a nivel de alumnos y profesores; o sea... hay momentos en que /me dirijo a los profesores/ y les puedo decir: "oye, compadre, súbeme la nota". Hay exceso de confianza y de libertad... Al final, terminan mostrándote un mundo que en verdad no existe...Es súper importante que en el colegio haya una disciplina y que se respete...No puede ser que todos hagan lo que quieran..."

¿Curiosas las reflexiones y aseveraciones vertidas de parte de mujeres y varones adolescentes que cuentan con, aproximadamente, dieciocho años? Los jóvenes, en el decir colectivo, tienden a seguir los impulsos que emanan de su naturaleza. José Antonio Fernández (1995) nos aclara que:

"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." (p.10)

Afirmar que el mundo está cambiando resulta insuficiente. Sin embargo, debemos contestarnos en qué medida y cómo debemos interactuar para favorecer un proceso educativo que no descuide el manejo de una información pertinente, tampoco el qué hacer en los diferentes momentos en consonancia con una moral razonablemente aceptable; y, menos aún, con abandono del proceso de desarrollo humano con dignidad.

165

En relación a esta última reflexión, tengamos presente que la Reforma Educativa Chilena ha impulsado con insistencia un conjunto de principios y de propuestas para hacer posible la educación moral. Enfatiza que se incorporen a las intenciones sistemáticas del currículo los aspectos que contribuyen a un desarrollo integral de las personas, como son las habilidades prácticas, las actitudes y los valores. Cobran sentido, de este modo, las palabras de Josep Ma. Puig Rovira y Jaume Trilla Bernet:

"La educación social y la educación moral constituyen un elemento fundamental del proceso educativo, que ha de permitir a los alumnos actuar con comportamientos responsables dentro de la sociedad actual y del futuro, una sociedad pluralista, en la que las propias creencias, valoraciones y opciones han de convivir en el respeto a las creencias y valores de los demás." (p. 15)

Finalmente, para cerrar las verbalizaciones en torno a la educación moral, insistimos junto a Carlos A. Cullen (1991) en señalar que:

[...] educar en la conciencia moral depende siempre de lo que cada individuo pueda, quiera y sepa dejar interiorizar de lo social, y depende también de lo que cada sociedad pueda, quiera y sepa dejar exteriorizar de lo individual [...]. Educar en la conciencia moral, pues algo así como educar la educación, enseñar y aprender un saber, acerca de los saberes que representan

al otro del deseo y de la demanda del poder. Podríamos decir que educar la conciencia moral se define aporécticamente como una metaeducación". (p.89)

El mismo autor referido en el párrafo anterior acota más adelante, a modo de conclusión:

"Educar en la conciencia moral es hacer creíble la viabilidad de un proyecto común, el que despliega y pone en juego el nosotros originario, un sujeto sapiencialmente plural, los pueblos (cualesquiera) cuando se comprenden desde su núcleo ético". (p.99)

En consecuencia, las *normas*, desde el ámbito de la escuela como institución de los procesos educativos, se traducen en formas de producción y circulación de saberes o, en otras palabras, producción y circulación de cultura. Es así que éstas se legitiman socialmente cuando los saberes que ellas conllevan se impregnan de carácter público, incuyendo la producción y la distribución de las reglas que se adoptan. De allí la importancia que adquiere la contrastación valórica y las reflexiones que se pueden incentivar al respecto.

• ENLACE

166

Se ha interpretado como de *Confianza* este atributo, puesto que las expresiones que más se recogen evidencian un reconocimiento de la influencia que pueda ejercer la sociedad sobre cada uno, pero no marginando la responsabilidad de las propias decisiones; al contrario, manifestado autonomía y esfuerzo personal.

Ejemplos:

XVI.- 2 *"Siguiendo tu idea... tú dices que la libertad es ser como uno es. Tú dices que la sociedad actual no deja a los seres humanos ser como son ¿verdad?, sino que trata como de poner una imagen de iguales. ¿Sí?-*

-De hecho, la gente que quiere ser diferente...-

-Es que la cuestión es que tú tienes que ser así y no de otra manera, y al no ser de otra manera no tienes libertad, no sé, yo creo sí que van a producirse cambios...No puede haber tanta rigidez...-

-Es que la sociedad igual influye en lo que uno piensa, pero cada persona tiene un pensamiento diferente a otra persona. Puede influir mucho en ti la sociedad, pero cada uno puede lograr su camino, sin depender lo que diga la sociedad, o tus amigos /más concretamente/ Yo creo que, por ejemplo, que uno tiene bien claro lo que quiere estudiar, y sí lo tienes claro y crees en ti, lo vas a hacer...-

-Estoy de acuerdo contigo, pero hay súper poca gente que puede hacer eso. La sociedad está, ahora, como regida por el dinero; lo demás es puro sentimiento sobre...-

-No se puede echar toda la culpa a la sociedad, yo creo que es uno quien debe empezar por cambiar de actitud al respecto... -

-Somos otra generación... Somos distintos..."

"La libertad puede ser más que nada, también, de repente, influida por la sociedad o, digamos, por el grupo de amigos. Uno acá /en el establecimiento educacional/ tiene libertad de hacer muchas cosas, tantas que ni siquiera a uno le atrae incursionar por muchas. Se nos dice "ahora puedes hacer todo lo que tú quieras", pero no por eso voy a ir a empezar a hacer todo, todo...Depende de cada uno, de sus intereses, y también de las responsabilidades que las personas tienen con la vida..."

"La sociedad chilena es como conservadora... Uno cree que es lo más liberal del mundo, pero cuando uno sale a otra parte, entiende lo que significa sociedad conservadora... No sé si es atraso...Estamos más "liberales" que hace veinte años, pero aún somos bastante subdesarrollados... culturalmente"

Cabe extrapolar los registros expuestos con connotaciones vinculadas a la psicología social, como son aquellas relativas a la percepción social o, como también la designan: la cognición social. Sea entendida ésta como la influencia de las variables sociales y culturales en la percepción de los individuos, o la que tienen éstos sobre su entorno y, hasta, la referencia a la formación de impresiones y mecanismos de atribución.

167

Tajfel (1969) acepta que el proceso de influencia, a nivel perceptual, está mediado por el mecanismo de conformidad, reconociendo algunas variables al respecto:

- Cohesión del grupo.
- Ambigüedad de la estimulación y tipo de respuesta.
- Competencia del grupo.
- Tamaño del grupo.
- Validez de los juicios del grupo.

Resulta interesante, una vez más, corroborar, a nivel de expresiones verbales emitidas, que, efectivamente, la influencia que tiene sobre los adolescentes la opinión de sus pares y el relato de las experiencias son verdaderos estímulos *para vivir por sí mismo o por sí misma* comportamientos no aceptados formalmente. Sin embargo, en los registros, también podemos observar cómo se genera cierta resistencia frente a planteamientos no compartidos. Expresiones de autonomía y discrepancia son, igualmente, usuales; situación que genera un análisis confrontacional entre posturas diferentes que permite, a lo menos, escuchar perspectivas de los asuntos desde distintos ángulos.

En este caso es imposible sostener si ha habido un cambio de conducta o una resistencia producto del diálogo desarrollado en los grupos de discusión. Tampoco es posible concluir que no estamos en presencia de un cambio de percepción,

sino una modificación en otros niveles, tales como mecanismos de conformidad, aceptación de normas, etc., que nada tienen que ver con la recepción de estimulación y su representación a nivel de experiencia, siguiendo el pensamiento de José Miguel Salazar y otros (1984).

No obstante, afloran sensibilizadores al respecto que debieran considerarse en otras investigaciones de esta naturaleza, teniendo presente que la percepción de la persona incluye procesos más allá de un procesamiento de la información. Concordamos con los autores citados en que la estimulación externa es sólo un factor y hasta, quizás, el menos importante. Intervienen, además, mecanismos emocionales y cognoscitivos, motivacionales, etc. que afectan las respuestas dadas. Se hace necesario indagar acerca de la *formación de impresiones*, del *proceso de atribución*, del *acercamiento o rechazo*, de la predisposición que sientan los jóvenes de seguir el camino de otros, de la voluntad o abulia que experimentan frente a decisiones contrarias a su familia, comunidad, salud y otros.

Finalmente, en relación al mismo tópico, no podemos menos que actualizar lo referente a la *cultura subjetiva* (Triandis, 1972), la que se vincula con las diferencias sociales, económicas, religiosas y otras que caracterizan a los distintos niveles estudiados, conformando un sistema de patrones de comportamiento y, de percepciones, en cada caso. Implican, al parecer, desde una discriminación de estímulos múltiples hasta un conjunto orgánico de valores predominantes dentro de cada tipo de subcultura.

168

Es frecuente escuchar una forma común de percibir a otros grupos humanos. Se opina sobre los jóvenes de Plaza Italia para arriba vs. los otros de Plaza Italia para abajo; de los alumnos y alumnas de liceos municipalizados vs. los otros de colegios particulares. Se configuran *estereotipos* e imágenes, generalmente, sobre la base de conceptualizaciones que son o se suponen como tales. Se cumple con las dos condiciones señaladas por Secord y Backman (1974): la elaboración de una categoría y la asignación de un conjunto de rasgos, sobre la base de una selección de aquéllos estimados como significativos. Es el caso de los estereotipos que emergen en relación a "los de Plaza Italia para arriba": altos, rubios de ojitos azules; futuros ingenieros, abogados, médicos; hijitos de papá. Y "los de la Plaza Italia para abajo": morenitos, bajitos, pelito crespo; profesores o ingenieros de ejecución, en el mejor de los casos; generalmente gasfiter, jardinero, herrero o algo de la misma exigencia.

Los estereotipos se generalizan, sin considerar si los juicios emitidos son válidos o no; aunque puede ocurrir que muchas de sus claves resulten válidas, porque siempre podrá haber algún componente de verdad; aunque otros teóricos estiman que son, generalmente, apreciaciones falsas. (Lipman, 1964) En conclusión, la percepción social apreciada parece poner de manifiesto la dinámica cognoscitiva implícita en la relación individuo-ambiente, por una parte, y por la otra, en los procesos de interacción referidos

Desde otra perspectiva, considerando el nivel socioeconómico bajo y medio bajo, se pueden establecer, además, cruces entre subcategorías. Es el caso de la

relación viable entre una autoestima baja y el sentido de culpa que se otorga al medio en donde se percibe la situación.

Una autoestima débil implica carencia de confianza en sí mismo. Este hecho podría explicar la búsqueda de pares, la conformación de grupos de estilo, y espacios que permitan configurar una identidad socialmente valorada. La autoestima débil se traduce en rechazo al mundo adulto, representado éste por los padres y los profesores, provocando una ruptura, una marginación social.

Al respecto, parte del discurso de un joven:

XVII.- *"Yo cacho que no tengo futuro porque la enseñanza no es tan buena".*

Los estilos de comunicación, en este mismo nivel, han sido tipificados como vagos, mostrando un debilitamiento del rol socializador de los padres. Por ejemplo:

XVIII.- *"no es una cosa que te diga tu papá que es malo, o por qué es malo tomar. Creo que los valores de la familia no siempre cuentan. Se supone que los papás están siempre con nosotros. Si tú encuentras algo injusto, tú vas a tomar esa decisión... Mis padres me prohíben que fume, pero fumo. Y yo veo a mis hermanos que están en otra."*

Los discursos transitan en polaridades laissez-faire versus represión. Se acotan observaciones que evidencian que algunos padres no dejan tener espacios propios ni responsabilidades, mostrando, en consecuencia, el impacto de un modelo socializador. ("*mi papá toma mucho*").

Las dimensiones presentes pueden ser también interpretadas fenomenológicamente, a partir de la subjetividad de los actores, como desde la interpretación de la situación en el mundo (en el contexto específico, familia, colegio, pares)

En síntesis, los ejes significativos muestran tendencia a la anomia, debilitamiento del rol socializador de la familia y la tendencia a culpar al otro, al mundo adulto, de una situación que podría llevarlos a no cumplir sus expectativas, incidiendo en un bajo nivel de autoestima ("*yo cacho que*")

En relación a la subcategoría normas, en el nivel socioeconómico bajo y medio bajo, se puede inferir que éstas no se registran con claridad; más aún, los discursos de estos adolescentes mostrarían la libertad responsable como una representación colectiva. Se estaría generando *gérmenes* de desintegración ideológica que, en alguna forma, coincidiría con la idea de anomia (Durkheim op cit Martindale Don, 1987), opuesta a la idea de solidaridad social que correspondería a una situación de integración social colectiva.

XIX.- *Si la sociedad me marca un límite y yo puedo, tal vez, estar de acuerdo... bueno. Si no estoy de acuerdo, no nomás"*

XX.- "*La libertad la hacemos nosotros mismos...un poco influenciados por nuestros valores y creencias*".

XXI.- "*Para mi es difícil ver una libertad responsable...Libertad es no estar ahí con nadie, con nada*".

Se observa en estos discursos confusión, ausencia de normas compartidas, una transgresión parcial en el sentido de apartarse ("*no estar ni ahí*"), transgrediendo los límites de lo permitido, sin coacciones externas.

Importa destacar, además, que estos jóvenes manifiesten en sus opiniones las motivaciones (representaciones simbólicas del fenómeno en estudio). Para Gerth y Mills (1953), los motivos son justificaciones aceptables, de unos programas de conducta actuales, futuros y pasados. Estos motivos, sedimentados e internalizados, constituyen orientaciones para la acción. Sin embargo, en ellos se refleja una falta de internalización de normas básicas vinculadas a la solidaridad social.

Desde un plano comparativo, entre los *grupos polares* que ha considerado la investigación, se observa una dicotomía profunda entre niveles de autoestima y de enlace con la responsabilidad de la sociedad global.

170

Se constatan matices de un debilitamiento del rol socializador de agentes otrora significativos, como padres y profesores, lo que entraña una pérdida de autoridad de éstos, y una descalificación de los jóvenes.

En otro plano, y como señala Giddens, los acelerados cambios que vive el hombre de hoy llevan a la emergencia de sensibilidades desligadas de las figuras, estilos y prácticas de viejas tradiciones que definen la cultura, cuyos sujetos se constituyen a partir de la conexión /desconexión con los aparatos culturales..

Nos encontramos frente a generaciones de identidades muy flexibles, que asimilan universos culturales heterogéneos en un marco de des-territorialización de las culturas.

Como señala Martín Barbero, vemos emerger una generación formada por sujetos dotados de una plasticidad neuronal y elasticidad cultural, que aunque se asemeja a una falta de formas, es más bien apertura a muy diversas formas, camaleónica adaptación a los más diversos contextos.

Es en este contexto de mutaciones que viven las nuevas generaciones. El único punto de apoyo es el esfuerzo de la persona por convertirse en sujeto (Touraine, Alain, 1997).

Es esencial que los jóvenes se integren a sociedades multiculturales que los protejan institucionalmente; es decir, que impidan la fragmentación que conlleva una sociedad de masas excesivamente tecnificada y mercantilizada, que apoye la comunicación, entre comunidades y culturas diversas.

De allí la trascendencia que tiene convertir a la escuela en un espacio de integración cultural, de sedimentación de valores que impliquen respeto al otro, solidaridad en la convivencia, libertad en el sentido de reflexionar críticamente para contener la influencia de formas socializadoras superficiales, agresivas e intormentantes.

En otras palabras, fortalecer el rol socializador de la escuela, obliga a potenciar, al máximo la capacidad de formar actores que puedan alcanzar un desarrollo como personas plenas, en medio de presiones y conmociones múltiples.

Concluimos en las palabras de Roberto Carneiro ante la UNESCO (1996):

"La humanización, concebida como crecimiento interior del individuo, llega a realizarse plenamente en el punto en que se produce la intersección permanente de las vías de la libertad y las de la responsabilidad. Los sistemas educativos son a la vez fuente de capital humano, de capital cultural y de capital social.

[...] En definitiva, todo lo que sucede en el espacio escolar tiene consecuencias en el proceso de construcción de sociedades estables, pues se educa para una ciudadanía plena mediante la edificación de comunidades educativas plurales, regidas por normas de participación democrática, en las que se da prioridad al método de la negociación entre las diversas posiciones y se rechaza toda forma de solución de los conflictos naturales por la violencia o el autoritarismo" [...]

171

El nuevo siglo es, por su propia índole, sinónimo de horizonte para una nueva esperanza; esperanza que, al ser eminentemente humana y humanizadora, se basa insoslayablemente en la prioridad de la educación" (p. 232 y s.s.).

Notas

¹ 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.

² Participaron como colaboradoras: M. Angela Bocchieri Ahumada; S. M. Angélica Zúñiga Cádiz; Alicia Riquelme Flores, quienes trabajaron en la selección de la muestra teórica, la organización de los grupos de discusión y la trasliteración 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 Godoy.

³ La Primera y la Segunda Partes de este Informe han sido publicados en este mismo órgano de difusión: REVISTA ENFOQUES EDUCACIONALES, Vol. N°2, N°1, 1999 y Vol. N°2, N°2, 1999- 2000, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, pp. 127-138 y 167-183, respectivamente.

⁴ Véase las acotaciones precisadas en las publicaciones citadas en la nota anterior. Agrégase, para estos casos, una adaptación de lo referido por J.J. Macionis (1994) en cuanto al nivel medio alto o alto: hijos de padre/madre profesionales, meso o macro empresarios o ejecutivos de alta responsabilidad; con ingresos familiares mayores a los calificados como aceptables; con estudios universitarios mayores de cinco años o autodidactas con conocimientos equivalentes; con cobertura completa de salud; con todos los recursos comunitarios; vecino y de un sector exclusivo o de un hábitat estimado como de muchas comodidades; sin dificultades para enviar sus hijos a la Universidad u a otra institución de alta calificación capacional o académica.

⁵ Recordemos el trabajo que realizó Rokeach (1973) con sujetos estadounidenses, a partir del cual se estableció, a través de un cuestionario, que los hombres y mujeres, en una muestra representativa de la población norteamericana, consideraban entre los tres valores de mayor importancia: un mundo de paz, la seguridad familiar y la libertad. Entre los instrumentales: el ser honesto, el ser responsable y el ser valiente.

⁶ Agradecemos la colaboración, en tareas de triangulación vinculadas con interpretaciones psicológicas a las profesionales Claudia Morales Ll. y a Vivian Saavedra R., quienes aportaron su orientación frente a los análisis presentados.

⁷ Criterios sustentados para la identificación de cada categoría:

Autoestima: *Alta* (acepta su imagen con frecuencia; actitud estable; se considera, generalmente, capaz de...) /

Baja (no acepta su imagen frecuentemente; actitud inestable; se considera, generalmente, incapaz de...)

Comunicación: *Directa* (Dice, claramente, sin agresión, lo que desea expresar al otro) /

Indirecta (Dice, lo que desea expresar al otro, confusamente; se expresa con vaguedades)

Normas: *Exageradamente flexibles* (éstas sobrepasan la racionalidad aconsejable, según contexto) /

Flexibles (éstas se ajustan al contexto, con racionalidad)

Rígidas (éstas son fuera de contexto, se imponen desde afuera) /

Enlace: *Confiado* (Espera que la sociedad, o el contexto próximo, más allá de la familia, le permita alcanzar las metas que se propone) /

Temeroso (Observa inseguridad con respecto al apoyo que le pueda brindar la sociedad, o el contexto próximo, más allá de la familia, para obtener las metas pretendidas) /

Acusador (Recrimina a la sociedad, o a su contexto próximo, más allá de la familia, por no ofrecer condiciones para obtener las metas pretendidas).

⁸ Se presentan los ejemplos del escrito, en forma correlativa, con el propósito de favorecer su pronta ubicación.

Bibliografía

- Barbero, M. *"Jóvenes: comunicación e identidad"* en CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE MINISTROS DE CULTURA, Ciudad de Panamá, OEL - Cumbres - Cultural - Conferencia 2000.
- Blumer, H. *Teoría Sociológica Contemporánea* en Ritzer, G. Mc-Graw Hill, México, 1993.
Symbolic Interactionism: Perspective and Method. Englewood Cliffs, N.Y. Prentice-Hall, 1969.
- Carneiro, R. "La revitalización de la educación y comunidades: una visión de la escuela socializadora del siglo XXI" en: Delors, J., *La educación encierra un Tesoro*, UNESCO, México, 1996.
- Cooley, H. *Human Nature and the Social Order*. Scribner's. Nueva York, 1922.
- Cullen, C. A. "La educación de la conciencia moral" en: LA EDUCACIÓN, Año XXXV, N° 108-110, I - III, 1991. OEA, Washington, D.C., USA. (pp.85 -100)
- Durkheim, E. "Le Suicide". 1987 op. cit por Martindale, Don. *La Teoría Sociológica: Naturaleza y Alcances*. Aguilar S.A., 1960
- Eco, U. *La Estructura Ausente*. Ed. Lumen, Barcelona, 1972.
- Fernández, J. A. "La educación y el futuro inmediato. Entre lo previsible y lo deseable" en: CUADERNOS DE PEDAGOGÍAS N° 240, octubre, 1995, Editorial Fuentealba, Barcelona, España. (pp.8-12).
- Garfinkel, H. *Studies in Ethnomethodology*. Prentice. Hall Anglewood. Cliffs. N.J. 1967.
- Gerth, H. y Mills, C. W. *Carácter y Estructura Social*. Marcourt Brace. N.York, , 1953
- Goffman, E. *The Presentation of Self in Everyday life*. Garden City N.Y. Doubleday, 1959.
- Giddens, A. *Consecuencias de la Modernidad*, Ed. Alianza, Madrid, 1994.
- Lipman, W. *Opinión Pública*, Fabril Editora, Buenos Aires, 1964.
- Mead, M. *Cultura y Compromiso*, Ediciones Granica, Buenos Aires, 1971.
- Mena, I.; Rittershausen y Zenteno, R. (editores) "Adolescencia y Familia" en: *La juventud y la enseñanza media: una crisis por resolver*, CPU, Santiago Chile, 1991
- Puig Rovira, Ma. J. y Trilla Bernet, J. "La educación en valores" en: CUADERNOS DE PEDAGOGIA N° 240, octubre 1995, Editorial Fuentealba, Barcelona, España. (pp.14-17)
- Rosemberg, Hen Ritzer *Teoría Sociológica Contemporánea*. Editorial Mc-Graw Hill. Interamericana de España S.A., 1993
- Salazar, J. M.; Montero, M.; Muñoz, C.; Sánchez, E. y otros *Psicología Social*, Ediciones Trillas, México, 1984.
- Satir, V. *Relaciones Humanas en el Núcleo Familiar*, Editorial Pax, México, 1983.

- Secord, P. y C. Backman *"Psicología Social"*. México, Mc Graw Hill, 1976.
- Tajfel "Social and Cultural Factors in Perception" en Lindzey, G. y Aronson, E. (dirs), *THE HANDBOOK OF SOCIAL PSYCHOLOGY* N°3, Cap. 22, Ed. Addison Wesley, Massachusetts, 1969.
- Triandis, H. C., *The Analysis of Subjective Culture*, Ed. John Wiley, Nueva York, 1972.
- Touraine A. *¿Podemos Vivir Juntos?* Fondo de Cultura Económica, 1997.
- William, Thomas; Znaniecki, F. *The Polish Peasant in Europe and America*. University of Chicago Press, Chicago, 1920
- Zegers, B. "Desarrollo psicosocial normal en la adolescencia y la edad juvenil" en: Florenzano, R., Maddaleno, M., y Bobadilla, E. *La Salud del Adolescente en Chile*, C.P.U., Santiago de Chile, 1988

174



Julia Romeo Cardone

Magíster en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Profesor Titular. Programas de Magíster en Educación con mención en Currículum y Comunidad Educativa y con mención en Informática Educativa, Universidad de Chile
Especialista en Teoría y Práctica del Currículum

Mónica Ijaña Mena

Magíster en Educación y Socióloga. Universidad de Chile.

Profesora Asistente, Programas de Magíster en Educación con mención en Currículum y Comunidad Educativa y con mención en Informática Educativa. Universidad de Chile.
Especialista en Metodología de la Investigación
Coordinadora del Programa de Magíster en Educación, con mención en Currículum y Comunidad Educativa.

Francisco Fernández Mateo

Master en Sociología. Universidad de Wisconsin

Profesor Titular del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile
Especialista en Teoría del Desarrollo