

# EL DISCURSO DE LOS ADOLESCENTES ESCOLARES

*Discurso sostenido acerca de la Libertad*

*Julia Romeo Cardone, Mónica Llaña Mena,  
Angela Boccheri A.,  
S. María Angélica Zúñiga C., Alicia Riquelme F.*

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, en una primera etapa, la investigación del Discursos de los Adolescentes Escolares interpreta las ideas de libertad que sostienen los jóvenes, buscando la aproximación a su cosmovisión. Para ello se conformaron grupos de discusión, constituidos por alumnos y alumnas de seis establecimientos distintos, todos confesionales, según criterios de homologación y heterogeneidad en su constitución.

A través del análisis de los discursos producidos se pudo constatar la existencia de variados polos de tensión, entre éstos, una crítica a la Escuela, por considerarla agencia que no respondería a las interrogantes existenciales de ese grupo etéreo.

127

## Primera parte

*Discurso de alumnos de colegios particulares, calificados como de ingresos de nivel medio-medio*

### Problema

La situación de violencia que acusa nuestra sociedad, demasiado frec uentemente se constituye, como tal, en un escenario donde participan jóvenes adolescentes. De allí que este grupo de investigadoras educacionales, desde su óptica, se ha planteado la necesidad de indagar sobre el discurso que sostienen los jóvenes escolares en torno a la libertad, como primer paso en el penetrar de la cultura del adolescente chileno contemporáneo.

Es sabido que los jóvenes se enfrentan a una realidad que se caracteriza por una disociación entre dos mundos: el de los mercados y la teconología, y el de las culturas (con su memoria colectiva, sus símbolos y sus significados), trayendo consigo la ruptura de vínculos y seguridades ; además, del debilitamiento de controles largamente sedimentados por la acción de la familia, la iglesia y la escuela. En consecuencia, se observa una concatenación de múltiples factores de inestabilidad e inseguridad, los que producen turbulencias sociales, en medio de cambios rápidos y acelerados.

Se privilegia todo tipo de acciones que aceleren los cambios, incluyendo la producción y la circulación de bienes y servicios que desplazan el poder socializador de agentes tradicionales (sean éstos padres, profesores u otros) a estrategias armadas de una lógica diferente, que se identifica fundamentalmente como de carácter instrumental.

La modernidad, entonces, estaría interviniendo en la socialización de la familia y de la escuela, lo que según Alain Touraine (1997) estaría produciendo un debilitamiento de las normas codificadas y protegidas por mecanismos legales.

Se está enfrentando la desaparición de los juicios de normalidad que, por tradición, se aplicaban a las conductas regidas por instituciones. Las sociedades autocalificadas de tolerantes, como la nuestra, protegidas por borrosos sistemas normativos, estarían fomentando la coexistencia de diferentes tipos de organizaciones y manifestaciones culturales, emergiendo en la sociedad global una especie de indiferencia generalizada a los mensajes socializadores de la familia y la escolaridad formal.

Camps, citado por Monserrat Payá Sánchez (1997), manifiesta su preocupación en cuanto al tema que se aborda:

*"El mundo social, caracterizado por la pluralidad y la falta de un referente común, necesita de un trabajo sistemático e integrado que permita a la persona orientarse ante esa incertidumbre, ante esa falta de claridad en lo que respecta a lo bueno y lo no tan bueno" (p. 166)*

128

La literatura nacional no se caracteriza, precisamente, por el abundar en especificaciones acerca de los pensamientos, las creencias, las conceptualizaciones que caracterizan a nuestros adolescentes. Tampoco cuenta con variadas referencias que permitan formular hipótesis acerca de los planteamientos que interesa precisar sobre este tipo de jóvenes, de distintos grupos de pertenencia. También, son aún escasas las propuestas de acciones que se requieren como opciones, para ser asumidas, dentro del currículo, consecuentemente, con elección, por los establecimientos educacionales, para superar las situaciones de riesgo social, la violencia observada, y educar para una libertad responsable, individual y socialmente.

Se coincide con Miquel Martínez Martín (1996):

*"nuestra preocupación pedagógica fundamental consiste en saber cómo incidir, lo mejor posible, en el proceso de construcción humana /.../. La educación es un proceso de optimización, proceso que no implica simplemente una noción de desarrollo, sino también una mejora /.../. Esta es una de las razones por las que no podemos hablar de optimización sin hacer referencia al concepto de valor.*

*Es imposible saber si un proceso mejora o no, si no es en función de un criterio y una escala de valores". (p. 190)*

Por consiguiente, el problema está centrado en el mejorar la acción educativa y, para ello, se ha proyectado un hurgar en la cosmovisión de los adolescente escolares, incluyendo las motivaciones profundas del actuar, si emergieran. De esta manera, se cree que será posible identificar con mayores antecedentes *la lógica* de estos actores y, sobre esa base, se podrá plantear una opción de propuesta curricular, en relación a objetivos fundamentales transversales por desarrollar, en pos de construir una sociedad en franca vía de disminución de la violencia; con respeto por sí mismo y por los otros.

### Propósito

Se intenta aportar un conocimiento acerca de los tópicos que se pretenden abordar, en un programa de investigación desarrollado sobre la base de grupos de discusión, con pretensiones de descubrir algunas connotaciones que involucra el concepto de mundo que declaran los estudiantes del sistema escolar chileno. Éstos, como grupo de referencia, se han limitado según los términos que más adelante se especifican.

Se han planteado los siguientes objetivos en cada ámbito de reflexión que se trate. En esta etapa, como ya se ha señalado, se dará cuenta de las conclusiones estimadas en los grupos de discusión de adolescentes escolares de colegios particulares católicos, identificados como de nivel de ingresos medio-medio:

- brindar la oportunidad de expresar ideas acerca de la libertad a adolescentes escolares de nuestro sistema educacional;
- seleccionar aquéllas ideas que se estiman como significativas, para configurar las bases de una propuesta curricular, en el plano de los objetivos transversales vinculados a una educación para una libertad responsable;
- ofrecer una interpretación del discurso registrado, entregando una lectura posible de sostener.

129

Al término de la presentación de todos los niveles considerados, que se especifican más adelante, en relación al valor de la libertad, se pretende, también, sugerir acciones por asumir en la escuela, que se constituyan en opciones por ofrecer para un desarrollo personal.

### Algunos considerandos

Uno de los principios que ha orientado este trabajo se deriva en el sostener que la educación en valores es una exigencia de la escuela de hoy; más aún, no hay ni ha habido acción educativa sin que haya, de algún modo, desarrollo de valores. La primera afirmación solo pretende insistir en que, en estos tiempos, no se puede reducir la educación de la escuela a priorizar el saber disciplinal, expresado a través de las actividades curriculares tradicionales, sino que por el contrario, se hace imperioso proponer acciones para educar holísticamente, con incorporación intencionada y sistemática de un conocimiento social y afectivo que se relacione con la vida cotidiana y las relaciones interpersonales, y que permita hacer uso de una libertad responsable.

La sociedad actual no sólo requiere de la incorporación de nuevas tecnologías y de la lectura de informaciones científico-técnicas. No puede ignorarse que día a día se observan situaciones de violencia, en distintos ámbitos de la vida nacional (al margen de las situaciones de esa naturaleza que nos llegan desde otros confines). Esto obliga a un cuestionamiento de la transmisión cultural que se lleva a cabo en los recintos escolares, y en todo el entorno, según opinión de Dolors Busquets (1998).

La investigación sobre resistencia escolar (Llaña, M. y Escudero, E., 1998) ha entregado antecedentes empíricos sobre manifestaciones de violencia en un liceo de Santiago de tipo humanístico-científico polivalente que confirman la preocupación aquí esgrimida. Este hecho refuerza la idea de que la acción educativa implica un proceso de convivencia que presupone un modo de vivir cada vez más congruente con el vivir del otro, configurando un mundo que perdura en el tiempo, una cosmovisión que se instala gradualmente. Por consiguiente, la tarea educativa es una tarea de todos, y de cada uno depende que podamos compartir nuestras existencias, con respeto a los derechos y deberes de todos los hombres y las mujeres, con respeto a los valores que se sustentan.

Al respecto, Santiago Sánchez Torrado (1998), señala:

*"La libertad personal es un derecho que implica la ausencia de coacción, pero constituye también un deber en el que se refleja la sinceridad de las creencias que cada cual profesa". (p. 49)*

130

Libertad se vincula a tolerancia, según el autor mencionado, puesto que el dinamismo más profundo de la tolerancia consiste en el reconocimiento de la libertad propia y ajena, y en la interrelación entre ambas. Educar en una libertad responsable significa educar para la tolerancia, en el respeto consigo mismo y con los otros. La libertad es un valor ético que no puede ser transmitido, sino solo en comunidad, en sociedad.

### **Decisiones adoptadas.**

Se estimó que un modo de aproximarse a la cosmovisión de los adolescentes escolares era contactándose con ellos, en grupos de discusión constituidos por alumnos y alumnas, menores de dieciocho años; de tercero medio humanístico-científico; de diversos tipos de establecimientos del sistema: colegios particulares, identificados como católicos, de ingreso económico medio-medio; centros educativos municipalizados, estimados como de ingreso medio-inferior e inferior; y unidades laicas, de ingresos medio-alto y alto. Se consideró para dicha clasificación, el costo de la matrícula, más el arancel mensual, cuando correspondió:

- establecimientos de ingresos medio y medio alto: \$ 100.000 mensuales;
- establecimientos de ingresos medio-medio: \$50.000 y \$100.000 mensuales;
- establecimientos de ingresos medio-inferior e inferior: \$50.000 mensuales, o gratuitos.

Las unidades educativas fueron seleccionadas sobre la base de un conjunto preestablecido de ellas, según contactos existentes. Se enviaron las invitaciones para la participación a un número mayor del estimado necesario, dejándose para efectos de la experiencia, a todas aquéllas que comunicaron su anuencia en participar.

Se constituyeron, en esta primera etapa, seis grupos de discusión, de seis establecimientos distintos, pero todos confesionales, con una larga trayectoria a nivel del sistema escolar, conformándose en equipo de hombres, de mujeres y mixtos (aunque los análisis, como se podrá apreciar más adelante, no hacen diferencia de género, por no haber sido observada en su desarrollo). Se pretendió cautelar que en cada grupo, armado al azar, sin conocimiento previo entre las personas participantes, hubiese una representación de las relaciones que configuran socialmente las unidades educativas.

Por consiguiente, los grupos fueron *homólogos*, en el tenor de considerar que los alumnos y las alumnas participantes compartían un credo ; estudiaban en un mismo tipo de establecimiento educacional ; cancelaban arancel mensual, en un mismo rango; contaban con igual edad, o aproximada; cursaban el mismo curso del nivel educacional científico-humanista. Todo hacía suponer que la interacción verbal iba a ser posible. García Ferrando, Ibáñez y Alvira (1989), entre otros, nos orientaron al respecto.

Sin embargo, también se tomó en cuenta el grado de heterogeneidad que los teóricos aconsejan al respecto , al ubicar a los y las participantes en grupos de discusión femeninos, masculinos y mixtos, sin considerar la coeducacionalidad de la que provenían. En otras palabras, se propuso una interacción en que pudiera esperarse tanto información como significación.

131

Los grupos se reunieron una sola vez, en un tiempo comprendido entre 60' y 75', aproximadamente. Fueron citados, a la Facultad de Ciencias Sociales, en un mismo día y hora, procurando distribuirlos bajo nominaciones previamente establecidas, que fueron, también, refrendadas. Se procedió al desarrollo de la actividad, en salas del edificio, en un espacio de escasa concurrencia del estudiantado universitario, pero en un contexto de conversación amigable, que incluía hasta un refrigerio, luego de ser recibidos por el equipo de trabajo y ser presentados a los moderadores. Estos últimos contaron con una preparación previa, dado que se trataba de jóvenes profesionales de prestigio que aparecían como más próximos etariamente hablando.

No se estimó necesario citarlos para una segunda ocasión, ni tampoco se determinó configurar otros grupos, con otros sujetos, puesto que la información recogida y los significados aprehendidos fueron estimados como suficientes. Esta fue la opinión unánime de los moderadores de la discusión, los transliteradores, los investigadores, y los propios alumnos (quienes declararon que creían haber dialogado en torno al tema del modo más abierto y profundo que podían expresar). Al margen que los textos estructurados pudieron, también, triangularse con otros disponibles de otra provincia de la Región Metropolitana, reunidos por algunos

miembros del equipo de investigación, en otra indagación (Romeo, J. y Llaña, M., 1997).

Se coincidió, entonces, con el punto de vista que, en más de una ocasión, es precisado por investigadores de este paradigma: si el grupo responde a la temática que se pretende abordar, como es lo deseable, no requiere de reuniones sólo por justificar su número, dado que la representatividad estructural se fundamenta en el supuesto de la *redundancia discursiva*: llegado un momento, se agota la información por reunir y, también, las significaciones por obtener. Probablemente, se justifique esta posición, si concordamos que en los grupos, en las sociedades, se afianzan los modos de pensamiento, las normas, las actitudes y las creencias acerca de algunos tópicos que se estiman caracterizadores.

La fiabilidad y la validez fue considerada desde el punto de vista del paradigma que orienta este tipo de investigación (consonante con el problema, los propósitos y los procedimientos utilizados en el recaudo de la información, y en el aproximarse a los significados analizados e interpretados).

La fiabilidad y la validez han sido concebidas en los términos de Gloria Pérez Serrano (1997) para este tipo de trabajo:

Fiabilidad:

*"grado en que las respuestas son independientes de la circunstancias accidentales de la investigación". (p. 77)*

Validez:

*"en la medida en que se interpreta en forma correcta". (p. 78)*

La fiabilidad fue contemplada como fiabilidad externa, en el tenor de que los registros fueron revisados, al margen de los miembros del equipo de investigación, por una antropóloga y una psicóloga, con el propósito de extraer las significaciones más importantes que eran posible de reconocer. Hubo consenso en las conclusiones.

La fiabilidad interna se observó al seleccionar las ideas principales de las discusiones que fueron traducidas a texto, trabajo que realizó cada integrante del equipo. Del mismo modo, se procedió con la precisión de unidades de análisis, y las interpretaciones derivadas. Finalmente, fueron compartidas, también, las conclusiones planteadas.

La validez se acotó con una triangulación de espacio, como ya se ha anticipado, puesto que se contrastaron las conclusiones obtenidas en el trabajo que aquí se presenta, con otras que arrojaron otras exploraciones realizadas por las investigadoras responsables. Además, naturalmente, como puede inferirse, de la práctica de verificación intersubjetiva, ya referida en el párrafo anterior.

En otras palabras, el rigor científico se ha pretendido cautelar, en el marco de una investigación cualitativa, a través de la *credibilidad*, la *transferencia*, la *consistencia*, y la *confirmación*, puesto que, dentro del contexto trabajado, se han tomado, entre otras, las siguientes precauciones:

- aumentar la probabilidad de que los análisis realizados sean estimados como posibles de plantear;
- determinar el grupo de estudio a partir de una *muestra teórica intencional*, según lo ya precisado;
- contrastar las observaciones que lo permitan, con entrevistas a otros actores de la comunidad educativa, a objeto de reafirmar visión aprehendida, y triangular con otro procedimiento de recaudo de la información, aunque sólo sea a nivel de confirmación, rechazo u observación de no claridad, con respecto a las afirmaciones vertidas; y finalmente,
- someter a revisión de todo el equipo, e incluso, de profesionales idóneos, fuera del equipo de investigación, los análisis realizados y las unidades seleccionadas para la interpretación del caso.

### Conclusiones.

La libertad en los alumnos que participaron en los grupos de discusión se concibe como la posibilidad de opción entre el *bien* y el *mal*. Se presenta permanentemente la tensión entre asumir una decisión con la responsabilidad que ella conlleva, o con su alternativa: ignorar aquello que a *cada uno* le afecta en su integridad, o a lo que al *otro* le influye lo que uno puede seleccionar, sin que le signifique daño, en algún sentido.

Es evidente que los jóvenes del estudio, a través del proceso de socialización primaria vivido, han internalizado las representaciones simbólicas que constituyen constricciones culturales que influyen en sus percepciones de libertad.

133

Se acotan expresiones como éstas:

- “La libertad significa hacer lo que quieras, cuando quieras, pero con responsabilidad”.
- “La libertad obliga a un respeto por sí mismo y por los otros”.
- “La libertad de uno termina cuando empieza / a afectar / la del otro”.
- “La libertad *plena*, en una sociedad, no existe ; siempre está limitada”.

Se rechaza, en la mayoría de los juicios vertidos, el relativismo, vinculado a significados contextuales del bien y del mal. Se reconoce la problemática que conlleva la distinción en los tiempos en que se vive, pero tiene mayor fuerza el concepto de *sanidad* que subyace tras su aparente difusa polaridad:

- “Los valores son permanentes”.
- / El significado de / “los valores es precisado por la sociedad. La sociedad cambia. La sociedad otorga, según las épocas, los significados de los valores. Por eso, los significados otorgados no son siempre iguales”.
- “La libertad está limitada por la madurez”; “y por la cultura a la que se pertenece”, agregan otros.
- /Sin embargo/ “se debe parar la tendencia de cambiar los significados del *bien*. De otro modo, el *mal* podría estar confundido con el *bien*. Hay que estar

alerta al exceso de permisión”.

- “Debemos estar alerta frente a los peligros que lleva *el mal*”.
- “La libertad /no es libertinaje/ obliga a ser responsable. Quizás hay muchas cosas que me gustaría hacer, pero no las hago, porque no estoy de acuerdo. No van con mis valores...”
- “Si encuentro que hay peligro ir a la calle, no voy a salir...”.
- “La libertad es la capacidad de elegir o no una cosa...”.

Los jóvenes expresan que la libertad conlleva búsqueda de la felicidad, y ésta implica respetarse a sí mismo y al otro, en lo que se concibe como elecciones apreciadas como tales, por estimarlas ausente de *culpas*.

Se señala, a modo de ejemplo:

- “...mal usamos la libertad, porque la libertad tiene que llevar a la felicidad”.
- “...como persona, tú tienes la libertad plena, absoluta de /tomar decisiones/... Si tú no quieres acatar ninguna regla, terminas mal, porque no vas a llegar a ninguna parte. No vas /a tener/ libertad y... no vas /a disfrutar / de la felicidad”.
- “Entonces, todo esto está ligado con la responsabilidad, con el buscar el bien, el beneficio para uno, y no hacer /sólo/ lo que uno quiera, porque sí no más” / la libertad se vincula a la responsabilidad, y ésta al bien; y el bien, a la felicidad /

134 La libertad que goza el hombre es considerada uno de sus más importantes *dones*, pues es éste el que afianza su dignidad, el que posibilita una existencia plena:

- “El hombre es libre, porque es *único*. / La libertad es aquello que caracteriza al hombre, en toda su dimensión / Esta es la gran diferencia con el animal”: / el hombre decide utilizando su razón; el animal, su instinto /
- “La libertad es lo que hace cada vez más hombre al hombre. Es lo único que nos lleva a la plenitud”.
- “Uno se ve como obligada a actuar responsablemente. No es /siempre/ algo que nace desde adentro. Uno lo aprende...; aprende a distinguir el bien del mal; sabe cuando ha optado por el mal...”
- “La libertad es un regalo que, gracias a Dios, todos poseemos”.

Por otro lado, emiten observaciones en relación a que en el momento de adoptar una decisión, cualesquiera que sean las situaciones, se hace presente la *lógica* de los valores introyectados por la familia, la comunidad de pertenencia, la escuela y el entorno, la sociedad donde cada uno se inserta. Declaran que la selección de la alternativa no es instintiva, sino por el contrario, se asume sobre la base de la *conciencia* que se ha desarrollado y, por tanto, bajo los predicamentos de los principios, los patrones, las normas o los rituales que los agentes culturales han socializado .

Se evidencian referencias que concuerdan con lo acotado por Malva Villalón Bravo (1996), y por numerosos teóricos que estudian el tema planteado, en el tenor que se expone:



*"El desarrollo y la identidad personal se construyen a través de la convivencia familiar de tal modo, que el adulto no se comprende del todo a sí mismo, ni se da conocer plenamente a los demás, sin una referencia a este contexto afectivo básico". (p. 140)*

Se descubren expresiones, tales como:

- "Uno se ve *como obligada* a actuar responsablemente. No es /siempre/ algo que nace desde adentro. Uno lo aprende...; aprende a distinguir el bien del mal ; sabe cuando ha optado por el mal..."
- "Nuestros padres protegen nuestra libertad, para que no caigamos en cosas que nos vayamos a arrepentir".

Las figuras parentales y, sobre todo, los abuelos, sobresalen entre los agentes que introducen una clarificación de valores. Esporádicamente aluden a la Iglesia como tal, pese a que el lenguaje utilizado, muy a menudo, conlleva el pensamiento de ella.

Se recogen algunos juicios al respecto:

- "La familia es, fundamentalmente, quien nos transmite valores".
- "La familia constituye nuestros cimientos".
- "Ella /la familia/ es quien nos debe ofrecer un ambiente de confianza para satisfacer nuestras dudas"
- "Debemos recurrir a nuestros papás, a los abuelos, a una tía como consejeros. Ellos tienen la sabiduría, la experiencia que nosotros no tenemos".
- "Uno es el reflejo de sus padres..."
- "Si uno llega a la casa, y no le prestan atención, o no hay nadie en ella, es probable que no quiera llegar a su casa, y se quede por ahí en las calles..."
- "Cuando uno no le encuentra sentido a la vida, es cuando *pasan cosas...*".
- "La libertad implica una cuestión supervigilada..."
- "No hemos hablado de Dios, y en el fondo a quien le falta Dios, le falta conciencia. / Si no hay conciencia acerca de algo, no hay atributo de libertad/.

135

Se configura, a partir de estos discursos, el habitus de los adolescentes del estudio (Bordieu, 1977): una estructura internalizada que constriñe el pensamiento y la elección de la acción, adquirida como resultado de su posición en el mundo socio-cultural. De allí la valoración de la familia como institución fundamental en la transmisión de valores.

Es decir, a través de estos esquemas internalizados, estos jóvenes perciben, comprenden, aprecian y evalúan el mundo social de pertenencia. Le dan sentido a dicho mundo y reflexionan sobre las cosas que hacen, en un medio articulado, en una red de relaciones objetivas que se producen en su entorno. La familia, la escuela y otras instituciones son subjetivamente evaluadas por ellos. Y es, en esa reflexión, que la escuela es apreciada como reforzadora de los valores del hogar, pero en una dimensión ritualista, con fuerte presencia de potenciales medios para alcanzar las metas educativo-instruccionales propuestas. Estos medios se relacionan,

fundamentalmente, con la preocupación por la infraestructura disponible, los materiales didácticos por ofrecer y las herramientas científico-tecnológicas de uso incorporado, junto con los esfuerzos por hacer cumplir los reglamentos de disciplina, los deberes escolares y las preparaciones que presuponen las opciones educacionales que se declaran como futuro de vida. No así, como una acción educativa consecuente con los principios de evangelización, en un ambiente de diálogo y deliberación crítica de clarificación.

Así se reitera, con éstas u otras palabras que:

- "la escuela crea un ambiente de *burbujas*, ajeno a toda realidad circundante".
- /la escuela/ "no encara la realidad actual".
- "No hay discusiones /con la mayoría de los profesores/ acerca de valores. Sólo hay imposiciones y rigideces /al respecto/". "No, en cuanto a otros asuntos; como postergación de pruebas, permisos especiales y, hasta, plata".
- "Se carece del diálogo que se requiere para *crecer* con libertad responsable".
- "Hay necesidad de trabajar en estos asuntos" "...para ir creando conciencia".
- /Algunos / "alumnos son rebeldes, porque no hay una relación afectiva adecuada / en la escuela /".

136

Para finalizar, cabe señalarse que, en todo caso, no se observa rebeldía con la cultura asimilada ; por el contrario, se manifiestan expresiones de aceptación, sin apreciarse un conformismo propiamente tal. Sin embargo, se generaliza una crítica hacia la escuela como agencia descontextualizada, en el sentido de no apreciarla como un ambiente de discusión deliberante, y tampoco, como contestataria de las interrogantes existenciales que a esa edad se plantean.

Es evidente que, en dicha crítica, se refleja un no conformarse estrictamente a las normas de la cultura escolar aún vigente, subyaciendo una conciencia de su opción como sujetos. Cabría preguntarse, si no estaríamos frente a la emergencia de un polo de tensión, y que pese a observar actitudes de transgresión en referencia a la escuela, ésta es sólo parcial, de rechazo a normas prácticas y estilos.

La familia, desde esta perspectiva, parece ser más abierta a la discusión, sin observarse pronunciamiento frente a la existencia o no existencia de procesos de reflexión profunda, más allá de la discrepancia o de la imposición de normas no razonadas.

El entorno de desenvolvimiento social es establecido en segundo plano, limitándose a la comunicación con pares en cuanto a recreación y diversión, según lo que caracteriza su etapa de desarrollo. Incluso, la libertad frente a las relaciones prematrimoniales no son comentadas, salvo en una ocasión, en uno solo de los grupos, y sancionada como irresponsabilidad, para el caso de una adolescente de dieciséis años mencionado como de ocurrencia ajeno a los sujetos dialogantes.

Los juicios vertidos en los distintos grupos participantes son aproximadamente coincidentes, observándose una recurrencia de expresiones, de situaciones aludidas, de sentimientos compartidos, y hasta de un patrón común de aspiraciones. Pareciera

que los adolescentes que colaboraron en esta experiencia son miembros de familia que sostienen juicios de valor semejantes, que las escuelas donde se educan también tienen una identidad compartida, no sólo en la doctrina en que pretenden educar, sino también en los medios que utilizan e, incluso, en las prácticas educativas que adoptan. No se observan discrepancias importantes entre los juicios emitidos, ni tampoco un rechazo al proceso de socialización asumido por los padres. Sólo la escuela es enjuiciada, desde percepciones que la identifican como sorda y descontextualizada.

Pareciera oportuno cerrar esta primera parte del trabajo, desarrollado en relación al discurso de los adolescentes escolares en torno a la libertad, citando a Antonio Bolívar (1995):

*"...hemos llegado a creer que cada alumno y cada alumna pueden aprender por sí mismos lo que está bien y llegar a tener sus propios valores. No ya sólo por los problemas sociales, agudizados en comportamientos de la juventud, se tiene que educar en valores, sino también para que la escuela recupere su función educativa y no se limite, al hacer dejación en otras instancias, a una reproducción de valores y actitudes socialmente vigentes. En estos tiempos finiseculares, en que hace falta mucha **moral para educar moralmente**, estamos advirtiendo que, en cualquier caso, al inicio del tercer milenio, la acción educativa de la escuela se juega en este nivel". (p. 10)*

137

### Bibliografía

- Bourdieu, P. *La Reproducción*. Laia, Barcelona, 1977.
- Busquets, D. "Educación integral y desarrollo curricular" en: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA N° 271, julio-agosto, Madrid, 1998. (pp. 52-55)
- Bolívar, A. *La evaluación de valores y actitudes*. Alauda Anaya, Madrid, 1998.
- García-Ferrando, Ibáñez y Alvirá "Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión" en: *Métodos y Técnicas de Investigación*. Editorial Alianza Universitaria, Madrid, 1989.
- Goffman, E. *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu, Buenos Aires, 1993.
- Llaña, M. y Escudero, E. *Establecimientos educacionales en conflicto: formas de disciplinamiento y grupos de resistencia en su interior*. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 1998. (Documento de Trabajo)
- Martínez M., M. "Una propuesta pedagógica para educar en valores" en: REVISTA PENSAMIENTO, Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación. Santiago, 1996. (pp. 185-209)
- Payá Sánchez, M. *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. Desclée De Brouwer, Bilbao, 1997.
- Pérez, S., G. *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes*. Editorial La Muralla, Madrid, 1994.

- Romeo, J. y Llaña, M. *Descubriendo la cosmovisión de una escuela*. Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile, 1997. (Documento de Trabajo)
- Sánchez T. S. *Ciudadanía sin fronteras*. Desclée De Brouwer, Bilbao, 1998.
- Touraine, A. *¿Podremos vivir juntos?* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1997.
- Villalón B., M. "La formación moral en la familia" en: REVISTA PENSAMIENTO, Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, Santiago, 1996. (pp. 137-151)

\* Se agradece la colaboración, en esta etapa del trabajo, de los profesores alumnos del Programa de Magíster en Educación, con mención en Currículo y Comunidad Educativa: Mario Aguilar Arévalo, Julio Lagos Araya, Valeria Quiroz Quiroz, Miguel Ángel Rebolledo Arévalo, Patricia Zapata Godoy; y de la profesora, Celeste Ramírez Fuenzalida.

138



**Julia Romeo Cardone**

Magíster en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.  
Profesora Titular, Programas de Magíster en Educación, con mención en Currículo y Comunidad Educativa; y con mención en Informática Educativa, Universidad de Chile.  
Especialista en Teoría y Práctica del Currículo.  
Directora de Escuela de Postgrado de la Facultad de Ciencias Sociales.

**Mónica Llaña Mena**

Magíster en Educación y Socióloga, Universidad de Chile.  
Profesora Asistente, Programas de Magíster en Educación, con mención en Currículo 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 Currículo y Comunidad Educativa.

**M. Angela Bocchieri Ahumada**

Magíster en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.  
Jefe del Comité Matemático de la Prueba de Aptitud Académica, Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo, Universidad de Chile.

**S. María Angélica Zúñiga Cádiz**

Magíster en Educación, Universidad de Chile.

**Alicia Riquelme Flores**

Magíster en Educación, Universidad de Chile.