

EL DISCURSO DE LOS ADOLESCENTES ESCOLARES CHILENOS*

DISCURSO SOBRE LA PARTICIPACIÓN NIVEL SOCIO-ECONÓMICO BAJO Y MEDIO-BAJO

*Julia Romeo Cardone
Mónica Llaña Mena
Francisco Fernández Mateo*

Este trabajo pretende contribuir con una documentación, generada desde el discurso de los jóvenes, con inclusión de una interpretación y un análisis, a modo de una opción de lectura, con propósitos de aproximarse a la cosmovisión que ellos declaran acerca de la participación, y, en consecuencia, a un sistema configurante de actitudes deseables de portar.

Se conformaron grupos de discusión, constituidos por alumnos y alumnas de establecimientos de distinta adscripción administrativa y de identificación diferente, desde el punto de vista socio-económico. Estas últimas consideraciones se han estimado desde la perspectiva de una adaptación de los criterios de J.J. Macionis (1994), contemplando -así- niveles alto y medio-alto, medio-medio, y medio-bajo y bajo. Se ha respetado-también- la dimensión de homologación y de heterogeneidad que son necesarios en este tipo de procedimientos.

151

Uno de los grandes desafíos que nos plantean los tiempos actuales es aquél que se vincula a la necesidad de *compartir*. Muchos se preguntan ¿cómo aprender a vivir juntos en la "aldea global" si no podemos vivir en las comunidades a las que pertenecemos? El discurso y las políticas educativas que involucra la Reforma Educativa Chilena están sustentados, fundamentalmente, en el fortalecimiento de la democracia, lo que obliga a favorecer, intencional y sistemáticamente, las modalidades de participación, a todo nivel; sea desde la familia hasta en la unidad escolar y, naturalmente, en los contextos de desenvolvimiento de cada persona. Estimamos que aún no se cuenta con los suficientes antecedentes que permitan conocer

* Este informe corresponde al segundo trabajo que incluye el Programa de Investigación DAECH (Discurso de los Adolescentes Escolares Chilenos). El primero se centró en el Discurso acerca de la Libertad (1998-2000), el presente: el Discurso acerca de la Participación (2000-2002), está auspiciado por el Departamento de Investigaciones de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Universidad de Chile, Proyecto SOO-02/2. Patrocina el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad; su primera etapa se realizó con jóvenes de establecimientos municipalizados de nivel bajo y medio bajo (2000-2001), restando las etapas de los niveles medio-medio, y medio-alto y alto (2001-2002).

** Colaboradores: M. Isabel Corvalán Bustos, Erwin Fonseca Obando, Alicia Riquelme Flores, M. Angélica San Martín Espinoza y M. Angélica Zúñiga Cádiz

el discurso de los adolescentes escolares chilenos acerca de una *participación responsable*. Ni tampoco los profesores, en su mayoría, según observaciones y entrevistas realizadas en otros trabajos de investigación, están capacitados para trabajar como profesionales mediadores de este tipo de capacidad y de esta naturaleza de actitudes. (Llaña, M. y Escudero, E., 2000 / Romeo, J., Llaña, M. y otras, 1997; 1999; 1999-2000 y 2000-2001). Significa, entonces, que se requiere reunir antecedentes al respecto, para contribuir con el proceso de aprendizaje-enseñanza, en los términos de un desarrollo personal, intelectual, moral y social de los alumnos y alumnas.

Desde el punto de vista teórico es posible establecer una propuesta sustentada en la selección de estrategias comunicativas, resolución de conflictos y trabajo colaborativo, pero se carece de legitimidad en las sugerencias, en el tenor de una opción generada **desde** las necesidades e intereses de los jóvenes, de pertenencia a nuestros contextos nacionales, regionales o locales. (Angulo, J.F. y Blanco, N., 1994)

152 Se sostiene que se debe asumir que el currículo debe tener más sentido para los educandos (Eisner, E., 1994). Los estudiantes tienen que apreciar, en sí mismos, la conexión entre lo que viven en la escuela y la vida que llevan fuera de ella. En consecuencia; si aspiramos que se incremente la transferencia de capacidades y valores, es preciso que los educandos socialicen las competencias que se derivan de éstas, a través de actividades semejantes a las que ellos encontrarán fuera de la escuela. Es un camino, también, para provocar cambios en la cultura extraescolar, según García, R.L. (1991).

Los objetivos vinculados al desarrollo de una participación responsable se vinculan con el tópico de la ciudadanía y ésta, sin lugar a duda, a una cualidad de la democracia. J. Osorio (1994) señala, al respecto, que la construcción de una ciudadanía activa requiere de una capacidad de juzgar y del desarrollo de las posibilidades comunicativas.

Las unidades educativas, en consecuencia, al asumir, entre sus tareas, el desarrollo de una participación responsable favorecerían, en los educandos, el concebir, sentir y accionar con la intención de compartir valores comunes, de convivir con las diferencias y de debatir las controversias, con respeto y tolerancia.

Objetivos de la Primera Etapa (2000-2001)

A.- Objetivo General

- 1.- Reunir antecedentes que permitan conformar una documentación analítica sobre el discurso de los adolescentes, en torno a la concepción que ellos tienen acerca de la participación.

B.- Objetivos Específicos

- 1.- Brindar la oportunidad de expresarse a jóvenes, identificados como de nivel socio-económico bajo y medio-bajo, que cursan los últimos años de la educación media del sistema escolar chileno, acerca de lo que ellos entienden por participación.
- 2.- Ofrecer una interpretación del discurso registrado, sobre participación, entregando una lectura posible de sostener.

Con el propósito de precisar nuestra categoría fundamental de análisis, señalamos que entenderemos por **participación**, a través de las declaraciones registradas:

Una acción humana enmarcada en procesos de comunicación interactivos que se orienta a la toma de decisiones, dentro de un contexto organizado, sobre la base de propósitos socialmente compartidos.

Metodología

El trabajo se enmarcará en una metodología cualitativa, dentro de un paradigma comprensivo-interpretativo. (Rodríguez, G. y otros, 1996)

Se estima que un modo de aproximarse a la cosmovisión de los adolescentes escolares es contactándose con ellos. Se realizó un estudio de casos (Stake, R.E., 1999), sobre la base de grupos de discusión, constituidos por alumnos y alumnas, menores de 18 años; de tercero medio humanístico-científico; de dos tipos de establecimientos del sistema: colegios particulares pagados y centros educativos municipalizados. La muestra teórica, para esta etapa, fue considerada sobre la base de alumnos y alumnas de establecimientos municipalizados del Área Metropolitana. El estudio de casos desarrollado, igual que en el trabajo sobre la libertad, ha estimado todas las cláusulas señaladas por Kenny y Grotelensh en 1980 (cit. en G. Pérez, 1994) Se consideró, para dicha identificación, una adaptación de los criterios de Macionis (1994), incluyendo entre ellos una licencia en cuanto a la aceptación de un predominio de indicadores relevantes, cuando no fue posible identificar todos los propuestos por el autorreferido

De éste se precisó el nivel de la primera etapa, en los siguientes términos:

El nivel medio-bajo y bajo correspondieron a hijos de obreros o de personas con salario mínimo o trabajo no calificado; con estudios primarios completos o incompletos, con cobertura de salud muy 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.

Las unidades educativas fueron seleccionadas sobre la base de un conjunto preestablecido de ellas, sujetas a las referencias disponibles, en función de las especificaciones ya establecidas, pero en consonancia con los contactos disponibles. En consecuencia, se tratará de un *muestreo teórico*, según expresión legitimada en este tipo de metodología, con un margen de selectividad natural, dada por las respuestas voluntarias de colaborar en una experiencia de esta naturaleza.

Se constituyeron los equipos de discusión, de acuerdo a las anuencias recibidas, repitiéndose las instancias de diálogo tantas veces como fuere necesario, hasta alcanzar los niveles de saturación buscados en este tipo de procedimientos (Pérez, G., 1994). Según principios que orientan los grupos de discusión (Delgado y otro, 1995) se tuvo en consideración las características que permiten conformar equipos, sin conocimiento previo, pero con las connotaciones de homogeneidad y heterogeneidad que exige la modalidad adoptada (García-Ferrando, Ibáñez y Alvira, 1989). Los adolescentes participantes fueron moderados por profesionales previamente capacitados, con el objeto de favorecer las expresiones verbales en un ambiente de respeto y confianza (Schmuck y Schmuck, 1978).

154 Luego de contar con las grabaciones - y hasta con videos, para algunos momentos de la conversación- (Aguirre Baztán, A., 1995) se procedió a las transliteraciones, las que han sido revisadas por distintos miembros del equipo, a objeto de cautelar su fidelidad. Incluso, las cintas de video constituyeron un refrendamiento de gestos y expresiones corporales no posibles de confirmar sólo contando con las grabadoras de sonido que carecen de imágenes y contexto.

La *consistencia* fue contemplada, en el sentido de ser sometidas las interpretaciones a la consideración de otros científicos sociales que no participaron en el trabajo directo. También se cumplió con la *confirmabilidad*, en cuanto a compartir las posibles diversas lecturas que provocaron los discursos registrados, entre los miembros del equipo de investigación. Sólo se difunden, en consecuencia, las decodificaciones compartidas por consenso o por unanimidad, siguiendo el pensamiento de Gloria Pérez al respecto (op.cit. supra).

La *credibilidad* se acotó con una triangulación de espacio, haciendo uso de otras investigaciones que se han reunido, en torno a discursos de jóvenes que presentan características similares a los que colaboran en esta nueva etapa del programa DAECH

La *transferencia* se abordó, considerando los criterios del muestreo teórico ya especificados y, cuando fue posible, se estimó el acceso a las unidades educativas mismas, con otros procedimientos como observación y entrevista, a otros pares de los mismos contextos, pero enfocándose a aquéllos que no hubiesen participado en los grupos de discusión llevados a cabo.

Se cauteló, por lo tanto, en el marco de la propuesta de trabajo establecida, la rigurosidad, teniendo presente, entre otros, el:

- determinar el grupo de estudio a partir de una muestra teórica intencional;

- agotar, dentro de los límites la posibilidad de que los análisis realizados como legítimos de esgrimir fueran efectuados por una comunidad de pares.
- utilizar la variedad de formas de triangulación que el trabajo y sus instituciones de pertenencia facilitaron.
- someter a revisión de todo el equipo y de otros profesionales idóneos, fuera del equipo del proyecto, los análisis realizados y las unidades seleccionadas para la organización de las datas.

Análisis e Interpretación del Discurso

Recordamos que la indagación que se ha llevado a cabo ha surgido de la premisa que se requiere de una escuela como comunidad participativa, para fortalecer una sociedad democrática.

En tal sentido, citamos a Josep M. Puig Rovira (1996), quien establece que:

"La escuela debe ser un espacio social regido por criterios de participación inspirados en la misma filosofía que nutre los sistemas democráticos. [...] Los ideales democráticos inspiran, sin duda, prácticas educativas democráticas, pero se espera que estas realizaciones educativas contribuyan decisivamente a impulsar proyectos de transformación. La escuela ha de preparar a sus alumnos y alumnas para que sean capaces de asumir en el futuro las ideas y hábitos democráticos. De esta manera, la escuela será un instrumento para reproducir, consolidar y optimizar la democracia" (p.28)

155

La cita anterior nos interpela en el tenor de preocuparnos en seleccionar y organizar los contenidos, procedimientos y actitudes que conllevan la tarea de socializar una cultura para una democracia. Miguel Ángel Santos Guerra (1996), también, coincide en señalar que la participación es un deber democrático y, al mismo tiempo, un derecho, que afecta a la planificación y a la evaluación, no limitándose como pudiera presupuestarse a las meras actividades. El autor mencionado precisa que "se educa al hacerse". En otras palabras, si la comunidad educativa -entiéndase como tal los contextos intra y extra aula escolar, como los intra y extra familiar- no asume comportamientos de interacción horizontal, con espacios propios, y respeto a la autonomía responsable, no se podrá pretender una interiorización de la tolerancia a la diversidad razonada.

A través de los juicios recogidos, emerge una preocupación básica: se desea propiciar una participación como atributo de la vida social. Sin embargo, hasta la fecha, no se observa un debate acerca de qué se entiende como tal; tampoco se ha discutido las modalidades de interacción que se desean legitimar; y menos aún, las cosmovisiones que identifican a las personas que sostienen como proyecto de vida, la democracia. A modo de anticipo, se señala que se hace necesario un diálogo, a nivel local y nacional sobre este tipo de asuntos.

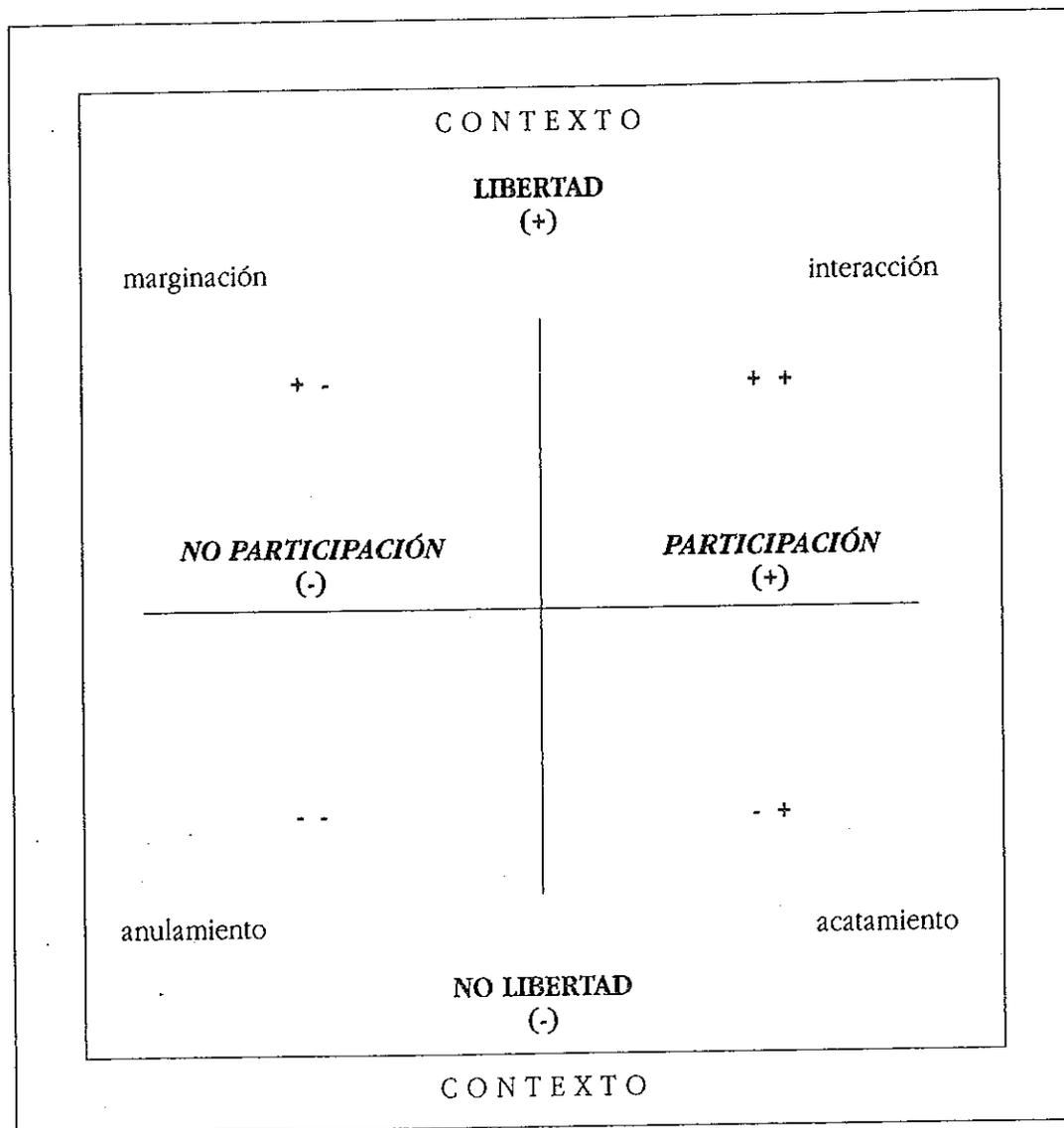
Presentamos un gráfico para organizar suscintamente el análisis del discurso de los casos de estudio, pretendiendo evidenciar las relaciones estimadas como de mayor significado, a partir de dos de los tres ejes fuerzas, reconocidos por el

equipo como configurantes de la concepción de **DEMOCRACIA**, los que han sido abordados como tales, en el Programa DAECH, restando uno próximo, para la etapa 2003-2004: la solidaridad, y consituyéndose en todo el proceso de análisis e interpretación, el ámbito generador de conocimientos construidos, siempre desde la óptica de la indagación asumida.

Los otros ejes son, por otro lado, el de la **LIBERTAD** y, el de la **PARTICIPACIÓN**, ambos considerados, hasta la fecha, como base sustentadora de las propuestas curriculares por ofrecer al término del trabajo en desarrollo. Luego de los estudios de los significados que se precisen en los diversos niveles socio-económicos con los que se ha dialogado.

D E M O C R A C I A

156



Se procedió al análisis e interpretación de los discursos, a través de la selección de algunos testimonios registrados, sólo para estos efectos, con el propósito de clarificar, en lo esencial, las categorizaciones construidas. Luego, a modo de cierre se elaboraron las ideas que sostuvieron el trabajo en su primera etapa.

Es posible develar la percepción que estos jóvenes tienen de la participación como sujetos sociales, a través del análisis del sentido que otorgan a su propio contexto, sobre la base de la reflexión que genera sus prácticas discursivas. Ellos, como actores del contexto en estudio, consideran planos concretos en los ámbitos de la familia, los pares y la escuela.

Es interesante abordar el discurso de estos adolescentes como enmarcados por hábitos lingüísticos, en cuanto a esquemas generadores de percepciones de dichas acciones, estilos de vida, formaciones y validaciones de los comportamientos observables al interior de los grupos de diferente status socio-económico, dentro de una situación histórica y social específica, según el pensamiento de Bourdieu (1991).

Interacción: *Espacio de libertad donde se manifiesta una participación dinámica reflexiva entre los actores que se desenvuelven en él.*

Voz Femenina (V.F): "ganas de participar
V.F: "quedar satisfecho con lo que uno hizo"
V.F: "porque le gusta y lo va hacer bien"
V.F: "Va a tratar de superarse en su participación"
V.F: "como que hace subir la autoestima, como que se siente mejor, algo así...
[participación en club deportivo]

157

Estas referencias, en su conjunto, denotan: interés manifiesto, satisfacción en la tarea realizada, desarrollo de habilidades, ejercicio de autonomía y superación personal. En síntesis, se percibe a través de la interacción, grados creciente de libertad.

Jóvenes de ambos sexos se pronuncian, muy a menudo, frente a la participación en los siguientes términos: "...lo importante es tener espacios para participar"

Según la percepción de los educandos y educandas ¿dónde, cuándo y cómo se origina la participación?

V.F: "En la familia, ... yo creo que ahí va naciendo eso de participar, de estar juntos, más que nada"
"V.F: "Yo creo que es una forma de conversar, de conocerse más con tu familia. De compartir ideas y, ahí estas participando"
"V.F: "Se hace como una reunión familiar. Queremos hacer esto. ¿Qué opinan las dos? o qué opinas tu [nombre propio]. No mamá, no estoy de acuerdo con Uds. en tal o [cual] punto."
V.F: "En mi casa sí tengo participación, porque cuando hay algún problema yo ayudo siempre a resolverlo....Y [la mamá], también me ayuda con mis problemas"

V.F: "Porque yo soy un miembro más de ellos; necesitan que yo apoye en sus problemas"

En efecto, en el contexto familiar, se establece interacción entre los miembros que lo conforman. Los adultos expresan un estilo de interacción intra e interpersonal que deja una huella profunda en los jóvenes. Así, el grupo familiar orienta, dirige, guía comportamientos; emplea reglas de convivencia, normas, creencias y otros, conllevando un aprendizaje por modelamiento paterno y materno, a través de la socialización primaria.

De esta manera, los jóvenes internalizan parte del mundo social, filtrado en la familia, realidad que se impone con fuerza emocional y que marca de manera penetrante. La familia representa una parcela de la realidad y transmite aquellos elementos de la realidad, reordenados en su sentido, según determinaciones culturales y proyectos particulares.

Por otra parte, la influencia de los padres, se refleja también en el apoyo que le brindan a sus hijos e hijas.

V.F: "mi mamá, con mi papá; los dos te vamos apoyar si quieres ser [se nombran carreras], porque es tu decisión, pero tú ve la carrera que te gusta más y, para lo que tienes más aptitud"

158

Los educandos y educandas necesitan proyectarse hacia la ocupación futura en la etapa de adultez, a través de la interacción con sus padres. Ellos y ellas sienten el apoyo que los padres, en su elección de carrera.

Voz Masculina (V.M.) "Me gusta Filosofía, porque la profe siempre nos hace discutir y todos participamos"

Para finalizar algunos de los elementos considerados en el análisis presentado, nos permitimos adelantar un juicio: la participación que los jóvenes dan cuenta, a través de sus propios discursos, es una interacción con espacios restringidos, predominantemente, constituyendo un aparente ejercicio de libertad; es decir, se ofrecen opciones, sin ser tales, puesto que más bien nos enfrentamos a la alternativa: lo que los adultos ofrecen o nada.

Acatamiento: Espacio de no libertad donde se manifiesta obediencia o aceptación acrítica de normas, por parte de los potenciales actores del espacio.

VM: "O sea, que en tu colegio llamaron por la nota".

VF: "Claro, esa fue la cuestión. Entonces, ¿ qué pasa?... Participan los mismos, siempre los mismos. Las [alumnas] cooperadoras que habían, eran las mismas y, siempre, son las mismas. Y, a lo mejor, no quieren ir, pero los llaman los profesores".

En esta afirmación, la joven deja de manifiesto que, en un curso, siempre existe un grupo de alumnos que están dispuestos a aceptar lo que los profesores dicen.

En este caso, porque son buenos alumnos. En forma implícita, se sugiere que podrían estar obligados y, por lo tanto, acatan: "A lo mejor no quieren ir, pero, son llamados por los profesores".

VF: "¿Ya no eres hija única?"

VF: "No, ahora tengo un hermano chico. Pero mi mamá ahora le dice a mi hermano: anda a jugar a la cancha, no seai arrinado, participa. Ella dice, pero no lo hace. O sea, yo creo que es difícil para mi hermano hacer algo que no ..."

VM: "que no ve".

V.F.: "Cuesta participar en la familia, porque a veces tienen otras opiniones los papás. Y uno para no quedar mal [con ellos], dice 'ya, me quedo callado'"

En este caso, referido a la familia, se describe una situación que se observa frecuentemente: cuando se manda a los hijos a hacer algo y se debe obedecer, sin preguntar por qué o para qué. La niña expresa: "ella [lo] dice, pero ella no lo hace". Esta ambivalencia origina conflicto, especialmente, en la etapa de la niñez y de la adolescencia.

La familia, al decir de Nicolás Caparrós (1981), imprime formas de comportamiento de un modo tan eficaz que es imposible librarse de ellas; al menos, en la primera etapa de la socialización, dado que los niños no realizan actividades en forma independiente de los padres. Al respecto, el mencionado autor señala:

"Cuando las prohibiciones se realizan de forma sistemática sobre los mismos temas (rigidez educativa) pese a todo el nuevo ser adquiere progresiva claridad sobre cuáles deben ser sus movimientos en el mundo de los adultos. Es relativamente fácil adquirir entonces una actitud sumisa. La rendición a cambio de la seguridad y la consistencia. Pero otras veces, ni tan siquiera la norma aparente implantada resulta estable. Hay, eso sí, líneas maestras de conductas en el hogar familiar, pero sujetas a litigio constante que mantienen los adultos y a sus propias ambivalencias" (p. 43)

VM: "A mí me pasó con la catequesis. Yo no quería hacer la Primera Comunión y me mandaron obligado. A las tres tenía que estar ahí, y yo recién a las tres y media me movía. Y [así] estuve los dos años; hasta que la hice".

VF: "Y ¿participabas?"

V.M.: "Participé, pero no responsablemente".

El joven, en este caso, dice: "me mandaron obligado". Por lo tanto, debe acatar, no aceptándose una negativa.

VM: "Antes, en mi casa, nos obligaban. Íbamos a la playa... Íbamos donde mi abuela, todos [juntos]. Y a mí me apestaba".

M: "¿Y cómo es ahora?"

VM: "No... es que ya estamos grandes. Mi hermano, el más chico, tiene quince años, y es distinto a lo que me hacían a mí, porque a mí me enseñaron con... (gestos de palmadas.)"

En el testimonio dado se observa una muestra de transformación en las prácticas de crianza, desde el autoritarismo absoluto a una negociación y hasta un *laissez-faire*. Recordemos, además, que se habla del debilitamiento del rol socializador de la familia, de acuerdo a Touraine (1997).

Este joven también describe una situación familiar, donde se obliga a hacer cosas a los menores; sin darles una explicación. Se refleja, claramente, que la familia es uno de los contextos más significativos, donde el individuo, probablemente, internalice formas autoritarias de comportamiento. Para Caparrós, los orígenes del autoritarismo en el individuo, se encuentran en las reacciones complejas que ocurren al interior de cada grupo familiar. Al respecto, dice:

"El autoritarismo no es una actitud que surja primariamente en tal o cual sector del entorno social del individuo, sino la consecuencia obligada de un sistema que lo utiliza para salvaguardar sus intereses. En este sentido, la familia es a la vez el elemento genérico y el factor que actúa decisivamente en su conservación y propagación" (p.59).

El colegio, al decir de Caparrós, es otro de los momentos, especialmente significativo de autoritarismo en la vida de la persona joven.

160 El autor considera, que sí existe una relación tan estrecha entre familia y sociedad, que podría ser considerada como un todo. Sería un error pensar que la familia, los grupos o la sociedad, por sí solos, sean factores productores de autoritarismo. La estructura y el conjunto social son, al mismo tiempo, la causa y el efecto de éste. Por lo tanto, se pueden describir una serie de *momentos*, especialmente significativos, de autoritarismo en la vida del individuo. En este contexto, la familia ocupa un lugar importante.

V.F.: "A mí una vez un profesor me respondió por una nota: ¡Usted, cálese, que es una simple alumna!"

V.M.: "¡Oh, yo le contesto [no más]!"

V.F.: "Yo no le contesté..."

Se aprecia en este discurso, una actitud de estigmatización hacia la estudiante "el ser una simple alumna" podría extrapolarse significativamente a "Usted, no es nadie".

En síntesis, la participación se reduce, en estos casos, a un obedecer lo que señalan otros. Se realizan acciones sin un ejercicio de la libertad, sin consideración a la propias expectativas.

Marginación: Espacio de libertad que los actores potenciales de él no utilizan, desvinculándose de toda interacción ofrecida.

Los jóvenes participantes en el estudio, según sus reflexiones en torno de la participación, manifiestan su cultura de la participación, traducida en: manera de

actuar, de pensar y de sentir; lo que impulsa a interactuar o marginarse, como expresiones del ejercicio de la libertad de conciencia y de la libertad de voluntad, que orientan las determinaciones y las decisiones finales.

Según pensamiento de Michel Foucault (1980) se clarifica del siguiente modo:

"En una concepción del poder, se encuentra uno dividido entre la imagen del ordenador y la del individuo aislado o pretendido tal, detentor también de un poder específico" (p.158).

VF.: "...Yo creo que los que no participan /.../, es porque no tienen ganas o... no les han inculcado eso de que tienen que meterse, que tienen que participar. No están ni ahí."

V.M.: "Yo participo en las cosas que me llaman la atención, pero en el colegio no participo mucho, porque no me llaman la atención las cosas que hacen."

V.M. Los que dicen que no están ni ahí con la política, son los que no se inscriben para votar, porque no les interesa... Pero no les interesa, porque no ven que el país vaya a cambiar.

La marginación entraña formas de negación que no son críticas ni transgresoras, pero que general nudos tensionales y riesgos de deterioro e inestabilidad entre los adolescentes.

Ésta se puede considerar como un fenómeno complejo, mediante el cual el individuo se siente desligado de las fuerzas reguladoras de la voluntad, y de la moral que le impone la sociedad. La escuela, junto con la familia, juegan un rol decisivo; no sólo por ser la base de la sociedad organizada, como transmisora de valores, y formadora de la personalidad, sino que, se espera a través de ellas, asegurar la cohesión de la sociedad y cultivar la libertad personal, formando al ciudadano dispuesto a asumir sus responsabilidades en medio de su comunidad, y capaz de sentir la obligación moral de ejercer sus derechos.

V. M.: "los jóvenes, los que dicen que no están ni ahí con la política, son los que no se inscriben para votar."

Es importante considerar que, en una sociedad, coexisten polos diferentes de realidad sociocultural. Por una parte, en el plano de los ideales, se tiende a concebir que la sociedad actual enfatiza, en los individuos, la capacidad de pensar críticamente, ejercer responsabilidad social y rehacer el mundo, con el afán de perseguir la verdad, libertad individual y social, tendientes, según el decir de Jorge Larraín (1996), a constituir una construcción coherente, lógica y articulada, con pretensiones de generalidad. Por otra parte, paralelamente, en el plano de la realidad socio cultural, existe una diversidad de culturas e identidades, y expresiones de sentimientos muy variados, como una forma de subjetividad individual.

La marginación, en consecuencia, se expresa como una forma de abulia. ¿Será una forma de sabotaje social, una forma de comunicación de estos tiempos? Se

comunica el rechazo, encerrando un aspecto referencial informativo: "no estoy ni ahí; no me interesa". No hay voluntad de acción, aun habiendo ofrecimientos de algún tipo de espacio. Se asume la libertad de retrotraerse, porque las opciones no responden a sus intereses, ni a sus necesidades. Las expectativas se desdibujan por el no reconocimiento de la validez de la oferta. Este comportamiento, no obstante, es el que se expresa con mayor fuerza y con alta frecuencia.

Anulamiento: espacio de no libertad y de no participación donde los actores no desempeñan rol alguno.

"No estoy ni ahí", un casi sinónimo de *no me interesa*. Dicho de otra manera: no me comprometo, no me siento invitado, no entiendo. Más aún, cuando se declara como una actitud que refleja cohibición. Corresponde a una expresión bastante usual de los jóvenes que, no solo expresan un descontento interior, sino también una forma de manifestar su postura frente a la sociedad.

Frecuentemente, los adultos señalan sus pautas culturales a los adolescentes, exponiendo sus puntos de vista o, incluso, imponiéndolos. De este modo, el(la) joven va sintiendo progresivamente una *no pertenencia*, un estar fuera de contexto, puesto que se autopercibe como discriminado por sus capacidades intelectuales, su sexo, su hábitat, su consumo, sus rituales, etc..

162

No solo le estamos diciendo "tú no puedes hacer esto o lo otro", sino que, al mismo tiempo, le estamos quitando la libertad de elegir, de participar, de ser protagonista, de desarrollar su autoestima. En definitiva, le estamos introyectando "tú no eres de aquí".

Naturalmente, frente a esta situación, los jóvenes reafirman su no participación y su derecho a asumir una decisión, aunque no sea la respuesta que esperan los adultos: "Yo no estoy ni ahí" (marginación), acompañada de un sentirse incapaz, postergado; víctima de la inequidad institucionalizada que le impide una integración desde el sí mismo, en consonancia con su visión de mundo.

Surge, entonces, la rebelión, como actitud derivada de la auto y heteropostergación. Los alumnos se quejan de la marginación que continuamente sufren en sus colegios. No pueden participar ni tampoco se les consulta si están dispuestos a hacerlo. No se les respeta su libertad.

VM: "En mi colegio participan siempre los mismos".

V.F: "En mi curso pasa lo mismo: participan los de siempre o los que tienen arriba de un seis, o los que el profe les tiene buena".

V.F.: "Es que la idea es irles enseñando..."

V.M.: "Sí, porque a lo mejor si siempre van los mismos se aíslan".

V.M.: "Y en realidad, cuando hacen eso, y después dicen 'ya, quienes quieren participar son los mismos que se cobiben, indicando el conocido 'pa' qué, si van a ir los mismos de siempre..."

Pérez Gómez (1998), en cuanto a la necesidad de desarrollar la libertad, nos dice:

"...tal enriquecimiento del sujeto requiere estructuras democráticas que favorezcan y estimulen los intercambios culturales más diversificados, la reivindicación del sujeto supone a la vez la defensa de la libertad personal y el desarrollo de la comunidad". (p. 78)

Los mismos escolares en sus discursos reconocen que hay jóvenes que no participan en sus organizaciones o en las actividades. No solo porque no quieren hacerlo, sino porque no han tenido la formación en participación; la que parte en la familia y se va incrementando en el colegio, hasta desarrollarse en las instancias de organizaciones sociales, en la vida adulta.

Se reafirma continuamente que no se educa para una participación responsable y, como consecuencia, no se ofrecen espacios de libertad tampoco. Se registran situaciones como éstas:

V.F. *"En mi curso hay participación, en términos generales. [Por ejemplo,] pagamos las cuotas para ir a la piscina. Hay un compañero que no lo dejan. Es el único que nunca participa. El papá no lo deja. A lo mejor...le da miedo la piscina, el agua..."*

VF: *"Porque, por ejemplo, nosotros conversamos con el presidente del Centro de Alumnos. El conversar con el director es difícil. Muy pocas veces nos toman en cuenta. Yo hablo con el Presidente del Centro de Alumnos; le doy mis opiniones, le doy mis sugerencias, cosas que podríamos hacer a futuro..., él las plantea y no las pescan Nunca las han pescado".*

V.F. *"¿Sabes lo que pasa?. Por ejemplo, nosotros ene veces hemos preguntado en los colegios qué les gustaría hacer..., pero nadie nos pesca; nadie pesca nada, como que los alumnos no están ni ahí con participar. Falta como el incentivo, pero todavía como que no logramos encontrar cuál es ese incentivo".*

VM: *"¿Ustedes están diciendo, entonces, que la droga tiene alguna relación con la participación?"*

VM: *"Claro, porque lo aísla, lo encierra en sí mismo, no comparte con los demás."*

VM: *"...depende de uno no más."*

Llama la atención como los jóvenes reconocen que la droga los sumerge en un mundo individualista que los aísla y los encierra en sí mismos, quitándoles parte de su libertad.

V.F.: *"Cuando uno se junta con la familia entera, uno lo único que hace es estar sentada; no hay conversación, no hay confianza."*

V.F.: *"Lo que pasa es que la familia de por sí, participa la mamá y el papá. Los hijos siempre los dejan al margen... ¿Para qué piden participación, si no se la dan?"*

V.F.: *"En mi hogar falta comunicación familiar. Alguten va hablar un tema y le dicen 'No, ese tema no es para ti...'"*

Nuestro sistema educativo concentra el poder en los adultos. Quienes toman las decisiones y establecen las normas de convivencia no son, normalmente, los estu-

diantes. El no sentirse partícipe en la toma de decisiones que a ellos afectan, ni sentirse libres para participar en actividades creadas por ellos y de acuerdo a sus intereses limita el proceso de socialización a la adquisición de las relaciones de poder

V.F.: "En el liceo...a veces no les gusta que uno participe mucho en las clases. Por ejemplo, ellos como que tienen una pauta, y si nosotros se la cambiamos, se enojan."

Sin embargo, aún habiéndose registrado una alta frecuencia de situaciones de anulamiento, hay que advertir que se registran, también, a modo de ejemplos aislados, cambios de comportamiento en la interacción adulto-adolescente.

En el relato de la adolescente se advierte como el mensaje educativo pierde la calidad de tal, para transformarse, como lo señala Bernstein (1988) en un agente transmisor de modelos de dominación, donde la generación adulta impone el poder de la autoridad sobre los adolescentes.

El análisis realizado conlleva las siguientes interpretaciones:

- **Se da la marginación sin el anulamiento. Sin embargo, no se da el anulamiento sin la marginación.**
- **La marginación implica autodecisión. En cambio, el anulamiento resulta de la decisión de otros.** En otras palabras, la marginación porta un grado de libertad; no así de participación. Por otro lado, el anulamiento implica no libertad y no participación.

164

Parece significativo cerrar este análisis con las palabras de Henry Giroux (1993):

"La voz y la experiencia estudiantil quedan reducidas a la inmediatez con que puedan ser aprovechadas y existen como algo que se debe medir, administrar, registrar y controlar. Su carácter distintivo, sus disyunciones, su calidad vivida, son aspectos, todos ellos, que quedan disueltos bajo una ideología de control y de manejo. En nombre de la eficiencia, por lo común se ignoran los recursos y la riqueza de las historias de vida de los alumnos. Uno de los principales problemas de esta perspectiva es que el ensalzamiento de los conocimientos categóricos no garantiza que los estudiantes vayan a tener interés alguno en las prácticas pedagógicas que produce, especialmente puesto que tales conocimientos parecen tener poco que ver con las experiencias de los propios estudiantes" (p.188)

Resultados

El nivel socio-económico bajo y medio-bajo observó, a través de la expresión de los puntos de vista vertidos, en los cinco grupos de discusión efectuados, las siguientes afirmaciones consensuadas. (Se prefiere, de acuerdo con el paradigma de investigación utilizado, hablar de "afirmaciones consensuadas" que de *resultado*, puesto que, en estricto sentido, se está trabajando con expresiones de discurso, libremente emitidas, sin orientación cuantitativa alguna) Considérese que, además, se trata de un total de 40 alumnos y alumnas participantes, en este caso.

Desde la óptica general se aprecia que los espacios de participación, en el interior de la escuela, se generan predominantemente a partir de los ofrecimientos de los profesores, siendo éstos los que controlan las interacciones; ya sea desde el punto de vista de los contextos generadores como del tipo de iniciativas que se emprenden, incluyendo ideas, modos de relación y hasta obras potenciales por desarrollar. Desde una óptica particular, siempre en cuanto a unidad educativa se refiere, fuera y dentro del aula, se aprecia que:

- I. La invitación o la imposición de participar se reduce, fundamentalmente, a eventos de tipo social, recreativo o deportivo, destacándose la semana de aniversario de la Unidad Educativa.
- II. La representatividad de los alumnos y alumnas es, prácticamente, nula. Son elegidos por los profesores y directivos, sobre la base de sus altas calificaciones.
- III. El apoyo o supervisión se reduce a la vigilancia de las normas y no al apoyo de desarrollo de una autonomía responsable, base concebida para una participación, según opiniones recogidas.
- IV. El discurso oficial del desarrollo integral que asumen las unidades escolares no es apreciado en la práctica por los educandos y educandas; por el contrario, declaran que se observa, en aula, participación, predominantemente, a nivel de tareas escolares con respuestas individuales (ni siquiera grupales: de mayoría, de minoría, o por consenso).
- V. La jornada escolar que se vincula con lo estrictamente estipulado en el currículo explícito, declarado en los planes y programas de estudios, ocupa la casi totalidad o la totalidad del tiempo transcurrido en las unidades educativas

165

Se registran también apreciaciones en torno a la participación fuera del establecimiento educacional, dentro y fuera de la familia. En el primer caso, se acotan situaciones de la cotidianidad, sin presencia de una interacción en decisiones ni acciones significativas para el núcleo familiar; en el segundo, tampoco se registran espacios con acciones programadas o con un desarrollo que implique algún grado de regularidad, menos aún, con objetivos definidos. Se señalan al respecto, las siguientes especificidades:

- I. Son escasos los espacios de participación que se ofrecen en los contextos de desarrollo extraescolar.
- II. Los escasos espacios de participación carecen de identidad, de mística; salvo cuando se trata de grupos deportivos, religiosos o musicales.
- III. Los grupos potenciales de participación, en general, no corresponden a grupos organizados; incluso, los reconocen como carentes de estructura, sin plan de trabajo y con carácter transitorio: sólo para un propósito, que puede reiterarse o no, en otra ocasión, no acordada.
- IV. Se destaca la participación en situaciones de solidaridad social: se unen para reunir fondos con distintos motivos, sobre todo para resolver dificultades puntuales y conocidas.
- V. El sentido de la participación en protestas no se observa asumido por la mayoría de los jóvenes de los grupos de discusión desarrollados. No apare-

cen claras las motivaciones para tomar la decisión responsable de compartir experiencias de esta naturaleza

- VI. No aprecian en sus padres un comportamiento claro al respecto.
- VII. Se registran colaboraciones en quehaceres de casa, ayuda en las tareas y otras actividades de la misma índole.
- VIII. Hay conversaciones entre padres e hijos, sobre todo con la madre, pero en el tenor de preguntas acerca de... y respuestas al respecto o, simplemente, un dar cuenta a modo de referencias solicitadas directa o indirectamente.

Conclusiones

A modo de introducción de éstas, cabe reiterar lo que otros autores han ya señalado con respecto al lenguaje de los adolescentes, en relación al tópico de la democracia y, por consiguiente, en cuanto a participación se refiere (Entre otros, Martínez, 1993). Los estudiantes no utilizan, en éste y otros temas de la misma naturaleza, el vocabulario político social de los adultos; por el contrario, su discurso se expresa en torno a los espacios de las decisiones y a si tienen o no autonomía para asumirlas.

166 Estamos frente a un lenguaje muy espontáneo; muy emocional, quizás. libre de todo formalismo y de las normas propias de un habla formal. En ningún caso, un código que caracterizara el discurso ideológico partidista. Su eje más reiterativo se observa en lo referente a las desigualdades del trato, al modo de enfrentar la relación, a las pautas y normas que caracterizan *la comunicación*, a la utilidad o al sentido de las intervenciones (cuando se permiten), a la imposibilidad de tener alguna ingerencia en las consideraciones o en los resultados por obtener o, incluso, de los logros por proyectar, en un espacio y tiempo programables.

A nivel de unidad escolar, dentro y fuera del aula:

- I. La vigilancia del cumplimiento de las reglas provoca una anomia oculta o, en su defecto, violencia reprimida o explícita.
- II. Los contenidos relativos a participación que se desarrollan en la escuela se vinculan, predominantemente, a conocimientos específicos, siendo las prácticas sociales producto del currículo oculto más que del manifiestamente pretendido
- III. La relación participación y Reforma Educacional es apreciada, básicamente, sólo a nivel de formas metodológicas que favorecen el trabajo de grupo, en aula; sin que se aprecie una toma de conciencia del sentido explícito de mejorar la calidad de la educación o, subyacente, de democratizar el sistema.
- IV. La selección de la cultura escolar se establece a partir de mecanismos de reproducción por sobre criterios de generatividad de innovaciones propias de una sociedad en plena modernidad y democracia.

A nivel extra unidad escolar, fuera y dentro de la familia:

- I. La participación en política no caracteriza a la mayoría de los jóvenes. Sienten que la política es una actividad sin sentido social; más bien, de oportunidades individuales frente a propósitos, también, individuales.
- II. Carecen de modelos parentales de participación en política.
- III. La participación en el seno familiar se destaca a nivel de tareas domésticas, siendo escasas las interacciones de naturaleza mayor. Incluso éstas, son causantes de rebeldía de parte de quien se supone que debiera asumir una función determinada.
- IV. No hay confianza de parte de los adultos en el comportamiento que puedan asumir los jóvenes en situaciones que se requiere de mayor autonomía.
- V. Se confunde el sostener conversaciones acerca de las actividades diarias con una interacción en cuanto a decisiones por adoptar. Se está en presencia de un ritualismo de participación: estar juntos conversando acerca de algo; no estar compartiendo puntos de vista para adoptar posturas consensuadas.
- VI. Se observa participación frente a acciones de tipo social como colaboración en resolver una situación deficitaria, sea de tipo salud, familiar, económica u otras donde se justifique la solidaridad.

Se espera haber recogido el máximo de los elementos de la realidad cotidiana de los jóvenes que son posibles de identificar y de categorizar, a través de los juicios de consenso de los miembros del equipo, y por los procedimientos de triangulación que se utilizaron, incluyendo observaciones de otros trabajos realizados, sobre la base del mismo tipo de casos del estudio; es decir, de adolescentes escolares chilenos menores de 18 años e identificados como de pertenencia, también, al nivel socio-económico de esta etapa de la indagación.

167

En síntesis, la escuela aparece como más sancionadora que el hogar, hecho que se destaca, en el considerando de estimar que ella, como espacio público, como ámbito formador de la ciudadanía, le correspondería socializar -intencional y sistemáticamente- los derechos y los deberes de los jóvenes. Sin embargo, existen, según registro realizado, muchas limitaciones. Esta misma conclusión, ha sido recogida, para la realidad española, por Martínez (1998), quien sobre la base de un estudio efectuado a 3.884 estudiantes llega a señalar que la escuela deja mucho que desear en relación a los derechos de los alumnos y alumnas como ciudadanos.

Se ha pretendido agotar, dentro de las condiciones de la investigación, la búsqueda de señales que permitirán avalar los cambios necesarios de instalar, con el propósito de contribuir a una dinamicidad en las transformaciones que se estimen pertinentes en la cultura de la comunidad educativa y, específicamente, en la cultura del interior de la escuela.

Para finalizar, se retoma la óptica de los ejes fuerza, indicando que la escuela y la sociedad, en los términos explicitados, y según testimonios reunidos, se perciben como espacios de:

- 1.- Débil interacción, con escasa confianza en el grado de autonomía de los jóvenes y sobre la base de ideos, socio y manufacturas de la cultura de los adultos;
- 2.- Acatamiento, por lo menos a nivel de apariencia externa y de comportamiento declarado;
- 3.- No compromiso; y
- 4.- Manifestación de actitudes de sometimiento frente a posturas personales y frente a patrones culturales introyectados por agentes externos.
- 5.- Presencia de nudos tensionales que alteraran el equilibrio de relación generacional entre el mundo de los jóvenes y de los adultos.

Dados los conceptos vertidos y los discursos analizados, pretendemos que la escuela contribuya a la democratización de nuestra sociedad, y, a modo de anticipo de las propuestas por especificar, estimamos que un camino para ello es favorecer una interacción entre los educandos(as) y educadores(as), sobre la base de un clima que se caracterice por una acción sistemática que conlleve sensibilización, respeto, apertura y tolerancia, en el marco de un proceso de autonomía y creatividad responsables.

La cultura educativa denunciada por los adolescentes permitiría comprender las formas de resistencia detectadas entre los jóvenes, puesto que ellos no se sienten actores de las diferentes instancias sociales donde se espera una acción significativa de su parte.

168

Aspiramos a una sociedad pluralista que reconozca las diversas corrientes de pensamiento, que permita espacios distintos de expresión, con modalidades que signifiquen, también, contrastar o refrendar posturas. En otras palabras, abrirse al otro y apreciar, desde una óptica que no es la propia, la visión del otro, con propósitos de extraer de la otra postura aquello que es consensuable con la de uno o, incluso, sustituible.

Edgard Morín (2001), con mucha sabiduría señala que la democracia es más que un régimen político; es la regeneración continua de un *bucle* complejo y retroactivo. Los ciudadanos producen la democracia que, a su vez, produce a los ciudadanos. En consecuencia, si no se generan comportamientos democráticos y una socialización oportuna que involucre oportunidades de participación responsable, los sujetos no estarán en condiciones de asumir el valor de la solidaridad; tampoco el de la equidad y, quizás, menos aún, el de la conciliación. No la portan ni la pueden generar.

El mismo autor señalado anteriormente (op.cit.) destaca entre los siete saberes que identifica para la educación del futuro, el saber relativo a la enseñanza de la comprensión: concebida como medio y fin de la comunicación humana.

Los discursos de los adolescentes que se han recogido no cabe duda que no reflejan presencia del desarrollo de la capacidad de comprensión. Capacidad que involucra no sólo conocimientos acerca de cómo desarrollarla, sino también requiere de un complejo haz de actitudes consecuentes, tales como: saber escuchar, empatizar, tolerar diferencias, argumentar a favor o a desfavor de aquello que se

nos ofrece como conocimiento, procedimiento o comportamiento valórico. Morín afirma que dado que no se ha favorecido la enseñanza de la comprensión en nuestros procesos educativos, se hace necesario favorecer una toma de conciencia de nuestras mentalidades, nuestro *habitus* frente al *estar con los otros* o *participar en el mundo para compartir un mañana*.

Los adolescentes de este análisis poseerían, según Bourdieu (1991), esquemas internalizados, por medio de los que perciben, comprenden, aprecian y evalúan el mundo social (familia, pares, comunidad). Es decir, a través del *habitus*, han internalizado estructuras mentales o cognitivas, mediante las cuales se integran, participan y se manejan en el contexto social. El *habitus* no sólo refleja el sistema de estratificación social, sino los grupos de edad y de género; situación que también devela este estudio, en el que han participado adolescentes del mismo grupo etario y de diferentes sexos.

Ya en las últimas palabras de esta primera parte, centrada en los análisis de los discursos de los adolescentes escolares, identificados como de nivel socio-económico bajo y medio-bajo, afirmamos que las unidades educativas deben constituirse como espacios sociales regidos por criterios de participación de naturaleza semejante a aquéllos que sostiene la democracia como sistema político. Es una afirmación que se apoya en el supuesto que la escuela debe preparar, también, a los alumnos y alumnas, para que sean capaces de manifestar, en el futuro, (e, incluso, en el presente de los últimos años de la Educación Media, según edad de los actores) las destrezas y las actitudes que conlleva una democracia. La escuela, de este modo, favorecerá otro tipo de reproducción, consolidando y optimizando la democracia del país. La misión educativa en que se compromete el sistema escolar se apoya en la aspiración que la escuela, en sí, debe ser democrática; identidad que se constituye en el mejor vehículo de preparación para la vida democrática.

169

Se participa para poder aprender a inteactuar frente a la diversidad, alcanzando como logros conductas que se traducen en una convivencia armónica, sustentada en la aceptación de las diferencias, y en el de los consensos que favorecen una unidad en los puntos de contactos, sobrepasando las discrepancias, con una racionalidad aceptable y compartida.

Cobra sentido las clarificaciones sobre el concepto de participación, recordando que proviene del vocablo latino *participare*, formar parte de. Participar es, pues, como señala M.A.Santos Guerra (1996):

"Una acción social que consiste en intervenir de forma activa en las decisiones y acciones relacionadas con la planificación, la actuación y la evaluación de la actividad que se desarrolla en el centro y en el aula."

Nosotros hemos entendido, además, el "centro" como el ámbito de desarrollo fuera de la sala de clases, con inclusión de las interacciones que se producen entre los distintos miembros de la comunidad educativa; sobre todo, a nivel de la familia, considerando que la democracia no es sólo una forma de gobierno, sino un ideal moral o, más simplemente, una forma de vida que se basa en el respeto a las personas, en la tolerancia, en el pluralismo y, naturalmente, en la participación: objeto de estudio del trabajo en desarrollo.

Bibliografía

- 170 Aguirre Baztán, A. (Ed.), *Etnografía. Metodología Cualitativa en la Investigación Socio-cultural*, Editorial Boixaren Universitaria, Barcelona, 1995.
- Angulo y Blanco, N. *Teoría y Desarrollo del Currículum*, Ediciones Aljibe, Málaga, España, 1994.
- Bernstein, B. *La Estructura del Discurso Pedagógico*, Ediciones Morata, Madrid, 1997.
- Bourdieu, P. *La Reproducción*, Laia, Barcelona, 1977.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. *Los Estudiantes y la Cultura*, Ed. Labor, Barcelona, 1991.
- Bourdieu, P. *La Distinción. Criterios y Base Sociales del Gusto*, Taurus, Madrid, 1991.+
- Caparrós, N. *Crisis de la Familia*, Editorial Fundamentos, Madrid, 1981.
- Carr, W. *Una Teoría para la Educación. Hacia una Investigación Educativa Crítica*, Ediciones Morata, Madrid, 1996.
- Castell, M. *La Era de la Información. El Poder de la Identidad, Vol.2*, Editores Siglo XXI S.A., Madrid, España, 1999.
- Delgado, J.M., Gutiérrez, J. (Coord.) *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*, Editorial Síntesis. Psicología, Madrid, 1995.
- Eisner, E. *Cognición y Currículum*, Amorrortu Editores, Bs. Aires, 1994.
- Foucault, M. *Microfísica del Poder*, Editorial Piqueta. Madrid, 1980.
- García Ferrando, Ibáñez y Alvira *Métodos y Técnicas de Investigación*, Ed. Alianza Universitaria, Madrid, 1989.
- García, R.L. *Teaching in a Pluralistic Society Concepts, Models and Strategies*, Harper Collins, New York, 1991.
- Giroux, H. y McLaren, P. *Sociedad, Cultura y Educación*, Miño y Dávila Editores, Madrid, España, 1998.
- Larraín Ibáñez, J. *Modernidad, Razón e Identidad en América Latina*, Editorial Andrés Bello, Barcelona, 1996.
- Llaña, M. y Escudero, E. "Establecimientos educacionales en conflicto: grupos de resistencia en su interior" en: REVISTA ENFOQUES EDUCACIONALES Vol.2, N°2, (2000-20001), Dpto. de Educación. FACSO, Universidad de Chile (pp.155-165).
- Macionis, J. *Sociology*, Prentice-Hall, New Jersey, USA, 1994.
- Martínez Rodríguez, J. B. "La participación escolar, piel de cordero de la domesticación" en: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA N°214, mayo 1993 (pp. 61-67)
- Martínez Rodríguez, J. B. *Evaluación de la participación en los centros educativos*, Escuela Española, Madrid, 1998.
- Morín, E. *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*, Ediciones Nueva Visión, Bs. Aires, 2001.

- Osorio, J. "La educación como formación de sujetos y la construcción de ciudadanía en América Latina. Notas para el debate" en: LA PIRAGUA, 8, 1994 (p.1)
- Pérez S. G. *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*, Ed. La Muralla, Madrid, 1994
- Puig Rovira, J.M. "La escuela, comunidad participativa" en: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA N° 253, Barcelona, 1996.
- Rodríguez Gil y García, G. *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Ed. Aljibe, Málaga, 1996.
- Romeo, J. y Llaña, M. *Descubriendo la cosmovisión de la escuela*, Departamento de Educación, FACS, Universidad de Chile, 1997 (Documento de Trabajo).
- Romeo, J., Llaña, M., Bocchieri, M.A. y cols. "El discurso de los adolescentes escolares. Discurso acerca de la libertad". Primera Parte en: REVISTA ENFOQUES EDUCACIONALES Vol. 2, N° 1, 1999. Departamento de Educación, FACS, Universidad de Chile (pp.127 -138)
- Romeo, J. y Llaña, M. "El discurso de los adolescentes escolares. Discurso acerca de la libertad". Segunda Parte en: REVISTA ENFOQUES EDUCACIONALES Vol. 2, N° 2, 1999 -2000. Departamento de Educación, FACS, Universidad de Chile.(pp.167-183)
- Romeo, J. y Llaña, M. "El discurso de los adolescentes escolares. Discurso acerca de la libertad". Tercera Parte en: REVISTA ENFOQUES EDUCACIONALES Vol. 3, N° 1, 2000-2001, Departamento de Educación, FACS, Universidad de Chile. (23pp. / Aceptado por Comité Editor)
- Santos Guerra, M.A. "La democracia, un estilo de vida" en: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA N° 251, Barcelona, 1996.
- Schmuck, R. y Schmuck, P. *Hacia una psicología humanística de la educación*, Anaya, 1978.
- Stake, R. E. *La Investigación Como Estudio de Caso*. Ed. Morata, Madrid, 1999.
- Touraine, A. *¿Podremos Vivir Juntos?*, Ed. Fondo de Cultura Económica, Bs. Aires, 1997.



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 Llaña Mena

Magíster en Educación y Sociología. Universidad de Chile.
Profesora Asociada, 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