



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

Artículos

Experiencia escolar
juvenil y el ocaso de la
institución escolar

Ximena Angélica Rojas Retamal

RESUMEN

LA PRESENTE INVESTIGACIÓN ABORDÓ EL ESTUDIO DE LAS TENSIONES QUE SE ESTABLECEN, DESDE EL DISCURSO DE LOS SUJETOS DE ESTUDIO, ENTRE LAS VALORACIONES DE JÓVENES ESCOLARES DE ENSEÑANZA MEDIA Y LAS PROPUESTAS VALÓRICAS DE SUS LICEOS, ESPECÍFICAMENTE DESDE LA EXPERIENCIA ESCOLAR. ESTA INVESTIGACIÓN DIO CUENTA QUE EN EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN DE VALORIZACIONES DE LOS JÓVENES ESCOLARES, LA EXPERIENCIA PROPIA ES CONSIDERADA POR ELLOS COMO EL PRINCIPAL MECANISMO DE APRENDIZAJE DE LAS MISMAS. DEL MISMO MODO, PRIMA UNA VISIÓN INSTRUMENTALISTA DE LO QUE SIGNIFICA LA ESCUELA PARA ELLOS(AS) Y SU FUNCIÓN PARA EL FUTURO. ESTA INVESTIGACIÓN, MÁS BIEN DA CUENTA, DESDE UN DISCURSO ESPECÍFICO, QUE LAS INSTITUCIONES QUE TRADICIONALMENTE SE CONSIDERABAN COMO SOCIALIZADORAS, ESTÁN EN CUESTIONAMIENTO. ES LO QUE DUBET MENCIONÓ COMO LA DECLINACIÓN DE LA INSTITUCIÓN.

PALABRAS CLAVES: INSTITUCIÓN, ESCUELA, SOCIALIZACIÓN.

ABSTRACT

THE PRESENT RESEARCH CARRIED OUT THE STUDY OF THE TENSIONS THAT SETTLE DOWN, CONSIDERING THE SPEECH OF THE STUDY SUBJECTS, BETWEEN THE VALUES OF SCHOOL YOUNG PEOPLE FROM HIGH SCHOOL AND THE VALUE PROPOSALS OF THEIR HIGH SCHOOLS, SPECIFICALLY FROM THE SCHOOL EXPERIENCE. THIS INVESTIGATION REVEALED THAT, IN THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF VALUATIONS OF THE SCHOOL STUDENTS, OWN EXPERIENCE IS CONSIDERED BY THEM AS THE MAIN LEARNING MECHANISM. IN THE SAME WAY, AN INSTRUMENTALISTIC VISION OF WHAT SCHOOL MEANS FOR THEM AND ITS FUNCTION FOR THE FUTURE IS ESSENTIAL. THIS RESEARCH STUDY ATTEMPTS TO ACCOUNT, FROM A SPECIFIC SPEECH, FOR THE INSTITUTIONS THAT WERE TRADITIONALLY CONSIDERED AS SOCIALIZING ARE BEING QUESTIONED, WHICH IS WHAT DUBET COINED AS THE DECLINATION OF THE INSTITUTION.

KEY WORDS: INSTITUTION, SCHOOL, SOCIALIZATION.

Experiencia escolar juvenil y el ocaso de la institución escolar

Ximena Angélica Rojas Retamal¹

Hoy en día, es reconocido desde ciertos sectores de la sociedad, como lo es el educativo, que existe una preocupación importante por el tema valórico y su importancia para la convivencia social y para los sistemas democráticos. Una de las razones de dicha preocupación, emerge a propósito de las características del escenario social actual. Este es un escenario donde se instala la incertidumbre, la diversidad, lo inmediato, aparece una diversidad más amplia de referentes valóricos. Los valores clásicos están en cuestión, así como las instituciones a las que tradicionalmente se les adjudica la formación en el plano de las valoraciones, como lo es la escuela.

El sello actual es el de la globalización, el individualismo, lo inmediato, la diversidad, lo incierto, todas características de lo que se ha denominado época de la modernidad. En este contexto, la educación y formación en valoraciones han pasado a ser centrales para la convivencia social. Desde aquí, la preocupación por incorporar explícitamente políticas públicas que hablen de la formación en valores, la formación del ciudadano, de la convivencia social o el respeto por los que te rodean y por la naturaleza.

Las ciudades latinoamericanas, son escenarios donde se puede apreciar la convivencia de contradicciones tales como el fenómeno del aumento de la tecnología, los procesos de globalización e inmediatez de las comunicaciones

¹ Ximena Angélica Rojas Retamal. Doctora en Ciencias de la Educación. E-mail: Xrojas@ucsh.cl.

en convivencia con el aumento de la pobreza, la marginalización y la exclusión social.

De este escenario la educación chilena no ha estado exenta, “la catarata en caída libre de los sobrecalificados ha tornado impracticable el ascenso vertical de los subcalificados. De este modo cabe concluir que la costosa expansión de los servicios macroeducativos, pagada para integrar a los pobres al sistema central, no ha coayudado a ese fin sino, más bien al contrario, ha bloqueado los flujos ascendentes de la movilidad social vertical. La macropobreza permanece, pese a la macroeducación” (Salazar, documento recuperado el 2006).

En Chile, se ha formulado una preocupación, por parte de los actores socio-educativos, sobre el tema de la formación en valores de las nuevas generaciones. Desde aquí, la propuesta del Ministerio de Educación (MINEDUC) para abordar estos temas a partir de la política de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) que es parte de las propuestas y lineamientos de la Reforma Educacional Chilena. Sin embargo, se ha reconocido la dificultad que ha tenido la aplicación o la incorporación de los OFT en los Proyectos Educativos Institucionales y en acciones concretas dentro de los establecimientos educacionales.

En este sentido, la escuela es la encargada de mediar a su comunidad las propuestas, la selección de cultura, que se hace desde el ministerio. Es la escuela la que media a su vez dichas propuestas hacia los jóvenes escolares y, desde ellos, se adhieren o no a ésta, interpretan, reinterpretan, resisten o asimilan, es decir, se tensionan entre lo que la escuela les propone y pretende transmitir y lo que ellos construyen desde su propia cultura juvenil.

Pese a lo anterior, al parecer la tarea para la educación no ha sido fácil, la pobreza urbana ha ido aumentando y junto con ésta las contradicciones y los grupos que pasan a formar parte de las víctimas de dicha situación. Dentro de éstos encontramos a los jóvenes, pero no todos los jó-

venes: el joven escolar en riesgo social. Es sobre este escenario que surgen preguntas respecto de si es el espacio escolar un lugar donde también se legitima la exclusión social, o aporta a la *construcción del sentimiento de exclusión por parte de los jóvenes escolares*. El joven escolar en situación de vulnerabilidad social, se enfrenta a una doble dificultad, por un lado, por el hecho de ser joven y lo que aquello significa en función de la construcción de identidad propia y la resistencia a los traspasos culturales venidos desde el mundo adulto; por otro lado, por el hecho de ser sujetos en riesgo social y lo que aquello significa en términos de las oportunidades que pudiera presentarle la escuela como medio para ello.

Pensando en las características y tensiones del escenario actual, más que una mirada o una comprensión macrosocial del fenómeno, lo que importa en esta investigación es la mirada de los jóvenes escolares, que se preparan y forman en la escuela para desarrollarse como personas y enfrentar el mundo adulto.

Cultura juvenil y escuela

Es reconocido, cada vez con mayor fuerza, el hecho que los jóvenes que cursan Enseñanza Media requieren de una preocupación por parte de los profesionales de la educación, que se acerquen a su mundo, a los significados de sus experiencias y por sobre todo al significado de la experiencia escolar, la forma que construyen su experiencia, la forma en que construyen su cultura juvenil y proyectan los cambios de la cultura general en la que estamos todos insertos. Acercarnos a la comprensión profunda de la experiencia subjetiva de los escolares jóvenes, de su experiencia escolar, permitiría promover intervenciones y políticas sustentables, en planos tan polémicos como lo es el de las valorizaciones, las que se entenderán como orientaciones de acción consensuadas. Hoy en día, en la realidad de los establecimientos educacionales se convive en un mismo espacio, mundos lejanos, un espacio de interacciones car-

gadas de asimetría, donde se generan recurrentes incomprensiones y conflictos, tanto explícitos como implícitos.

La tendencia de los jóvenes hoy en día, es el abandono de todo ámbito de trascendencia, sobre todo el político y el religioso; la gran importancia a la amistad, menos asunción de riesgos y menor contacto con el exterior. En su vida (fragmentada y deconstruida) priman la simultaneidad y la superficialidad por un lado, la atomización y la economía de la acción por otro.

Lo anterior implica que, respecto de los agentes tradicionales de socialización, los jóvenes actuales adoptan un actitud de recepción distante, los jóvenes deconstruyen y reconstruyen, desde sus experiencias, lo que los agentes tradicionales de socialización les transmiten. La ausencia de modelos exteriores claros, el surgimiento de una diversidad cada vez mayor de estos y la constante experimentación hace que, a la postre, el último referente en la construcción del puzzle es el propio joven, según las cosas le vayan bien o no al propio joven (Imaz, 2002).

Específicamente en el plano de la educación, un estudio realizado sobre una población de escolares jóvenes de Enseñanza Media de un sector popular, entrega algunas características de la lectura que los jóvenes hacen de la institución escolar y su experiencia en ella. Los resultados de esta investigación, confirman la imposición de una “cultura oficial”, en una relación dialéctica con la cultura que portan los jóvenes, en la que éstos van construyendo espacios de diferenciación, donde emergen, más o menos abiertamente, rasgos de la cultura juvenil (Assael y Cerda, 1998). Nuevamente es la distancia la que caracteriza a la cultura juvenil en relación a la cultura escolar.

Los alumnos dieron cuenta que, frente a las diferentes experiencias donde entra en juego el poder y el abuso del poder de las autoridades, la arbitrariedad existente, dicen no sentirse ni ser reconocidos como sujetos de derecho. Sobre el discurso de los jóvenes, las autoras concluyen

ciertamente una evidencia más de la “crisis de socialización”, “crisis de sentido de la escuela”, “crisis de valores”, características del escenario donde se instalan hoy en día las instituciones escolares, al parecer, no todas; al menos es evidencia de aquellas que forman parte del sistema educacional público de nuestro país. “El valor de lo educativo se pierde. Lo que sostiene al Liceo son las distintas formas en que los actores buscan e intentan “sobrevivir”. Sobrevivencia que dice relación con el mantener su identidad como docente, por una parte; por otra, como joven, que intenta un espacio en la sociedad, dentro de su marginalidad: su lugar como estudiante. En este contexto, se fragmenta el sentido de lo que es el Liceo: en él, cada uno lucha por sí mismo, utilizando diversas estrategias y mecanismos, donde priman los valores de competencia, lucha de poder, utilización de influencias, hipocresía y arbitrariedades y, por tanto, donde el tema de la convivencia social y la normatividad escolar pierden relevancia (Assael y Cerda, 1998).

Un resultado similar es el que sistematiza Edwards (1995) donde, en función del discurso de los alumnos(as), desde la cultura escolar, los estudiantes son homogeneizados en el rol de alumnos(as), en el sentido restringido que el Liceo concibe este rol, esto es, son los alumnos(as) los que están presentes en el Liceo, no los jóvenes. Esta homogeneización se realiza por la imposición del “deber ser” de los adultos y por la falta de reconocimiento de la diversidad cultural de los jóvenes. Frente a esta uniformidad impuesta, los alumnos(as) utilizan distintas estrategias donde expresan la resistencia frente a esta cultura homogeneizante. “Las prácticas recurrentes de control y vigilancia de los estudiantes impiden la posibilidad de construir su autonomía y fomentar su participación” (p. 202).

Otro estudio realizado en un grupo de jóvenes escolares chilenos (Salinas y Franssen, 1997), muestra como éstos, casi finalizada su etapa escolar, consideraron haber tenido una formación débil, tanto en lo personal como en lo académico,

así mismo, aparece con fuerza la aspiración por parte de estos jóvenes a que la escuela integre de manera más eficaz la personalidad y los intereses de los jóvenes; éstos no dejan de ser jóvenes cuando traspasan el umbral del colegio. Frente a esto, estos jóvenes indicaron la falta de coherencia o relación que existe entre los contenidos, las asignaturas y sus intereses. La sensación que se produce en algunos jóvenes es que la escuela le da la espalda a la cultura extraescolar relacionada con sus motivaciones e intereses. Los jóvenes manifiestan una plena conciencia de las jerarquías del sistema escolar y social y del valor de la posición que ocupan. En este mismo estudio, se encontraron datos que señalan que para los jóvenes, el paso por la escuela fue considerado en su mayoría como una experiencia fuerte, independiente de sus logros o fracasos (Salinas y Franssen, 1997, p. 30).

Una mirada más global es la que nos entrega Zarzuri y Ganter (2002), desde su acercamiento al mundo de los significados de los jóvenes y sus formas de expresión de cultura juvenil, narra que; “los jóvenes agrupados y nucleados al interior de una multiplicidad de colectivos, perciben una sociedad que se ha ido deteriorando en los distintos planos que constituyen lo social: económico, cultural, moral y político. A los jóvenes les impacta el cinismo y la pérdida del sentido moral de las generaciones adultas, el doble discurso que es exigente para ellos y laxo o relajado para el mundo adulto. Por otra parte, descubren en la sociedad que se ha estado construyendo en el Chile actual, los excluye o margina de la mayoría de los ámbitos de la vida. Los jóvenes al ser excluidos se sienten ajenos y extraños en esta sociedad. No es que los jóvenes estén descontentos con la política, sino que con una cierta forma de práctica política que la evalúan como negativa... a la juventud la conmueve aquello que la política, en gran parte, excluye” (p. 39)².

2 Cita extraída del Primer Cuerpo del libro “Culturas juveniles, Narrativas Minoritarias y Estéticas del Descontento” donde da cuenta de un diagnóstico respecto del contexto local de la cultura juvenil en Chile.

En definitiva, los hallazgos encontrados por todos los autores mencionados, muestran la cada vez más deslegitimada referencia valórica; aquella que representaba la política y la escuela ha perdido su fuerza, los jóvenes se sienten alejados de lo que pasa en el espacio escolar, no lo sienten propio, más bien como una suerte de imposición de valores y normas que los despersonaliza.

“En ese sentido tanto Mulian (1998) como Guattari (1998) aluden a la hipótesis referida a una sociedad petrificada a nivel de sus estructuras, pero con una fuerte reconfiguración sociocultural a nivel de su tejido molecular, a partir de la cual comienza a reivindicarse el espacio de lo localizado en oposición a lo total. Es decir, aun cuando la historia global aparece congelada, existiría –subterráneamente– un invisible y lento proceso de reconstrucción del tejido social, de producción y proliferación de sujetos y actores de nuevo tipo, una rehistorización molecular ligada con el campo de la vida cotidiana. En ese mismo sentido, Salazar (1999) sostiene que la sociedad chilena no deja de ser una sociedad dinámica, expuesta a conflictos y fuertes cambios, aunque dichos procesos –profundos y subterráneos– no tengan un impacto visible e inmediato en el espacio público, en las estructuras e instituciones de la sociedad, pues existirían ciertos cambios asociados a procesos intersubjetivos, es decir, transformaciones internas de los propios sujetos y que, por cierto, se expresan mucho más significativamente en el campo cultural, donde se recrean las memorias colectivas sumergidas, que en el campo de la política oficial” (Zarzuri y Ganter 2002, p. 38)³. En este plano nos estamos refiriendo entonces al individuo, a los espacios microsociales, como lo representan los jóvenes, actores y sujetos a la vez.

3 Cita extraída del Primer Cuerpo del libro “Culturas juveniles, Narrativas Minoritarias y Estéticas del Descontento” donde da cuenta de un diagnóstico respecto del contexto local de la cultura juvenil en Chile.

La experiencia escolar: un modelo de interpretación

Se asume, que los individuos insertos en los distintos espacios sociales que conforman la vida de las personas, están de alguna manera condicionados por el contexto, pero que también gozan de un margen de libertad, que les brinda autonomía en sus afectos, creencias y pensamientos que guían sus acciones. En este sentido, los jóvenes escolares adhieren o no a las propuestas que les pretenden transmitir en los establecimientos educacionales. Dicho planteamiento se ve reflejado en la propuesta que hace Francois Dubet acerca de la experiencia escolar. Para el autor, la teoría de la socialización se define por una tensión entre la interiorización normativa de la cultura y la distancia crítica. Los individuos son miembros de una sociedad y, a la vez, actores autónomos en la medida que son conscientes de la sociedad y la cultura en que viven. En otras palabras, se entenderá que el proceso de socialización se expresa a través de la existencia de una tensión entre las propuestas institucionales establecidas y las interpretaciones, adhesiones y subjetivaciones de los estudiantes, es decir, las lógicas de acción que se tensionan y están presentes en los sujetos.

La escuela, por su parte, es un espacio donde se articulan y se combinan estas diferentes lógicas de acción: la integración (interiorización de normas, aprendizaje de roles), la estrategia (tensión entre el costo y beneficio de los estudios) y subjetivación (capacidad crítica). Es el individuo quien combina estas lógicas de acción y las articula en una experiencia. Esto es el trabajo mismo de la socialización (su fin), que responde a lo que fabrica la escuela, qué tipo de sujeto y qué tipo de actor (Dubet, F. y Martucelli, D., 1996b). En la experiencia el individuo se enfrenta a un entorno que lo lleva a la articulación de las lógicas de acción, generándose la tensión entre la preservación de la individualidad y la integración en un modo estratégico al entorno, esto es, entre el sujeto y el actor social.

La experiencia escolar posee entonces una doble naturaleza: representa un trabajo de construcción de una identidad y sentido para un conjunto social. Por otra parte, las lógicas de la acción corresponden a las funciones del sistema escolar impuestas a los alumnos: la socialización, la distribución de las competencias y la educación. La mirada de F. Dubet y D. Martucelli representa un intento por conciliar lo estructural y lo subjetivo, los autores consideran que la socialización es una tensión entre la interiorización y el distanciamiento social.

Indudablemente, como lo señala Zarzuri y Ganter (2002) estamos frente a un proceso de profundas e irreversibles transformaciones socioculturales. En distintos grados los jóvenes chilenos dudan de los referentes que representaban tradicionalmente instituciones como la familia, la política y la escuela; éstos han dejado de funcionar como referentes absolutos y legítimos. Cuando la historia global aparece congelada, existiría –subterráneamente– un invisible y lento proceso de reconstrucción del tejido social, de producción y proliferación de sujetos y actores de nuevo tipo, una rehistorización molecular ligada con el campo de la vida cotidiana. En este plano nos estamos refiriendo entonces al individuo, a los espacios microsociales, como lo representan los jóvenes, ellos siendo actores sociales y sujetos a la vez.

Por esta razón es que se hace tan importante centrar el debate sobre la construcción de sujetos en educación, sujetos con capacidad de decidir, sujetos con márgenes de libertad, ya que la escuela como institución socializadora, hasta ahora, se podría decir que ha prescrito aquello que los alumnos(as) deberían integrar y apropiarse de aquello como propio, ¿en qué medida el Ministerio de Educación en Chile asume este margen de libertad? Es deber de los profesionales de la educación pronunciarse al respecto, asumiendo, primero que nada, el deber ético que esto implica y segundo, tomar posición al respecto, esto es, instalarse en el lugar de aquellos que postulan un cambio o aquellos que mantienen el sistema.

Frente al diagnóstico en torno a la juventud chilena, su cultura, sus valorizaciones, en definitiva, sus orientadores de acción, resulta imprescindible conocer el mundo de los jóvenes desde el plano de las valorizaciones, asumiendo por un lado, la creciente importancia del sujeto y su subjetividad; por otro, el reconocimiento del protagonismo de los estudiantes en el proceso educativo y sus implicancias. En definitiva, se trata de comprender el proceso de socialización en valores de jóvenes de enseñanza media chilenos, puesto en tensión con la propuesta valórica que hace la escuela y sus adhesiones valorativas.

En relación al objeto de estudio, se pueden identificar varias tensiones a partir de la discusión teórica. Más allá que la necesidad de una reorientación desde el punto de vista valórico se haya planteado en la política de la Reforma Educativa con los OFT, siempre en la escuela se han aprendido y se aprenden valorizaciones. En este contexto surgen tensiones: ¿qué de la propuesta valórica de la escuela valorizan los jóvenes estudiantes?, ¿cómo se presenta esta valorización? ¿Cómo se están aprendiendo las valorizaciones en el marco de los actuales cambios educacionales? ¿Están percibiendo el discurso valórico escolar? ¿De qué forma lo están percibiendo? Si no lo perciben, ¿cómo están interiorizando los "mensajes" valóricos de la escuela?, ¿qué valorizan los jóvenes del mensaje valórico de la escuela?

Una de las tensiones que emerge de los antecedentes expuestos es la distinción entre la noción de valores y valoraciones. La escuela, en su propuesta de formación valórica, ¿está proponiendo valorizar o experimentar ciertos principios valóricos?, o bien, ¿su propuesta apunta a una formación directa de valores como contenidos en el aula?, ¿logra la escuela formar a los jóvenes en individuos conforme a las metas y requisitos que ella misma plantea?, ¿la escuela, facilita la vivencia en sus estudiantes de su propuesta valórica?. ¿es la escuela capaz de prescribir en la formación de valorizaciones y de transformarlo en acciones concretas? Dilucidar estas tensiones es crucial

para comprender qué es lo que están aprendiendo los jóvenes. La presente investigación aborda entonces, el estudio de las relaciones que se establecen entre las valorizaciones de jóvenes escolares y las propuestas valóricas de sus Liceos. Se trata de un estudio de naturaleza cualitativa que releva las valorizaciones que los estudiantes atribuyen a las propuestas valóricas institucionales y la forma en que la socializan como agentes activos de su socialización. Su objetivo general fue identificar y comprender desde el discurso de los jóvenes estudiantes de Enseñanza Media, el proceso de socialización en valores en el espacio escolar.

La metodología de este estudio es eminentemente cualitativa, cuyo enfoque se inserta dentro del interaccionismo simbólico. En este caso, para el análisis de los resultados, se utiliza el tipo de codificación que propone la Teoría Fundada. Esta resulta pertinente para este estudio, dado que lo que se busca es describir un proceso como el de la socialización, esto es, describirlo analíticamente a la luz de las lógicas de acción de Dubet, a partir del cual se identifica y comprende el fenómeno en estudio. Este enfoque permite situar el discurso de los jóvenes escolares y describir los énfasis de su experiencia escolar en términos de las valorizaciones. Este estudio, como en los estudios cualitativos, se centra en la identificación y comprensión de las valorizaciones en el contexto de los hechos educativos, resaltando las valorizaciones y la subjetividad de los participantes (Pérez, 1994).

Para esto se propuso un diseño metodológico que contempló tres etapas, principalmente una primera de preparación y acercamiento teórico al objeto de estudio, una etapa de trabajo de terreno y la última de sistematización y análisis de la información.

Discusión de resultados⁴

En este caso, se desarrollarán los resultados obtenidos para dos de los tres casos de este estudio. Para esto, se los diferencia como Caso 2 y Caso 3.

Caso 2: “es importante egresar del Colegio”

En el caso de este establecimiento, los alumnos(as) alcanzan un nivel de análisis más allá de las descripciones, reflexionan e hipotetizan respecto de ámbitos de éste, que se podría decir que alcanzan una mirada sobre sí mismos, por sobre el “rol de alumnos(as)” que les toca jugar en su establecimiento.

El énfasis más claro se relaciona con la pérdida de autoridad legitimada respecto de quien dirige el establecimiento, es más bien un respeto por la imposición de una autoridad; la tradición de este establecimiento ha dejado de representar para estos jóvenes uno de los espacios más importantes de aprendizaje social. Para ellos(as) se ha transformado más bien en un lugar de práctica de valorizaciones; es un espacio más, que no lo expresan como algo con prioridad trascendental para ellos; además, tampoco sienten ser trascendentales para el establecimiento; es más, la sensación de estos jóvenes, es que uno de los principales objetivos de este establecimiento es la homogeneización, donde más bien se sienten despojados de su individualidad y sometidos a un sancionador sistema de normas y reglas que los cosifica.

Si bien estos alumnos(as), son críticos a la hora de apelar a esta situación, están invadidos por una desesperanza aprendida, donde no ven otro final a las historias puestas en cuestión y en definitiva a su experiencia, más que asumir distónicamente a este sistema, para evitar los castigos y las sanciones.

Los alumnos(as) adjetivizan el establecimiento como “una burbuja”; es que este mismo, frente a sus aprensiones se ha ido cerrando al entorno, intentando mantener una tradición que no se condice con el mundo exterior.

En relación a la lógica de acción de la integración, no aparece ningún testimonio por parte de los alumnos(as) que indique o se pueda interpretar como valorizaciones integradas sintónicamente a su sistema personal. Si bien podrían tener como ideal los estudios superiores, son ellos(as) mismos quienes plantean que deberían mostrarles otros caminos también, que no es el único.

Los alumnos(as) apelan, efectivamente, que el interés central del establecimiento es la excelencia académica, la entrada a la universidad y la imagen que proyectan hacia el exterior, coinciden en este sentido, pero lo sienten como una imposición sin salida, donde dejan de lado la formación personal y los intereses propios y sueños que ellos(as) poseen. Además, detrás de esta percepción, los alumnos(as) sienten que la actividad lucrativa del establecimiento ha pasado a formar parte de los intereses no declarados por éste, cayendo en procesos discriminatorios tanto con los alumnos(as) y las familias, como con los profesores(as).

Es así que, en este plano, la lógica de acción predominante parece ser la estratégica, donde los alumnos(as) asumen las normas y la fuerte imposición que hace la Directora sobre todo el quehacer del Colegio, esto por evitar las sanciones, no porque les haga absoluto sentido el objetivo central que tiene. En términos de la imposición, los alumnos(as) de este establecimiento alcanzan una serie de distinciones que implican un alto nivel de reflexión y análisis, en ese sentido, alcanzan a tomar distancia de su rol de alumnos(as), sin embargo, en su mayoría, los análisis juegan a favor de la obediencia, es decir, en este sentido se podría interpretar que asumen las reglas para evitar las sanciones, a modo de una desesperanza aprendida incorporada.

⁴ Para el caso de este artículo, se presentarán el análisis de los resultados para dos de los tres casos estudiados, que representan de alguna manera dos extremos diferentes del mismo fenómeno.

Desde el punto de vista de la lógica de la subjetivación, resulta interesante el alcance del análisis que realizan los alumnos(as), no porque la decisión por la que optan sea el sometimiento, no solamente detectar las contradicciones sino que distanciarse como personas de ello y analizarlas dándole explicaciones a dichas contradicciones. En este caso, diferencian lo que espera el establecimiento de ellos(as), lo cual representa una pretensión homogeneizadora, mientras que lo que ellos apelan es al principio de la diversidad y la tolerancia. En este sentido, se podría pensar que los alumnos(as) adhieren a ciertas valorizaciones por ser construcciones y principios propios, de la síntesis personal, y no valorizaciones que sean parte de un discurso valórico que el Colegio como institución les ha transmitido.

No es el espacio escolar donde se aprenden las valorizaciones sino más bien, donde estas se ponen a prueba o en práctica. Es aquí donde hacen sentido los planteamientos de Dubet, acerca de la desestabilización de las instituciones clásicas de socialización, la “crisis de socialización” a la que apela Tadesco, donde en estas, como la escuela, lucha por mantener una tradición y unos valores asociados a ella, que se contradicen con el devenir y las transformaciones de la sociedad moderna, que le demandan a la escuela fuertes redefiniciones.

Caso 3: “siempre se termina el Liceo”

En este caso, resulta importante recordar que es el establecimiento que reconoce oficialmente no tener un proyecto educativo claro, ni explícito. Sin embargo, expresan ciertas orientaciones en base a las cuales dicen guiar ciertas acciones, las cuales van en el sentido de la formación integral de sus alumnos(as), de formar en ciertos valores, que para ellos, parten desde una actitud positiva hacia el aprendizaje, de poder fomentar un proyecto de vida en sus alumnos(as); operacionalizan este objetivo en acciones concretas donde apelan a las motivaciones y habilidades propias de los alumnos(as).

En este sentido, los alumnos(as) coinciden en su discurso, cuando comentan que todo tipo de formación en el plano valórico depende de cada profesor y de la importancia que le dé éste a este aspecto en su quehacer docente, mucho de lo que ellos(as) dicen aprender en este sentido, es construido por ellos(as) mismos, donde la intervención del establecimiento es mínima.

El aporte que éste hace, es representar para los alumnos(as) un lugar de encuentro, donde tienen posibilidades reales de conocer a otros pares y generar vínculos significativos, casi familiares entre ellos(as), por lo mismo, el valor de la lealtad resulta tan relevante en su discurso.

Desde aquí, se podría decir que en este Liceo, la lógica de acción que sobresale es la subjetivación, ya que constantemente los alumnos(as) se refieren a que lo que aprenden en el espacio escolar, en su experiencia, es manejada por ellos mismos; la función del Liceo en este sentido, se reduce a ser un espacio en común, las posibilidades de aprendizaje más bien se dan en la calle, en la familia y el Liceo vendría siendo un espacio, más o menos contenido, donde se ponen en práctica dichas valoraciones. Los alumnos(as) se distinguen de lo que el Liceo dice que “se debe hacer”, si bien las reglas y normas aquí son más débiles que los otros casos de estudio, estos alumnos(as) reconocen la diferencia de ser alumnos y ser ellos(as) mismos.

Por otro lado, la lógica de acción estratégica se ve reflejada cuando los alumnos(as) se refieren a las formas de evitar ver su integridad personal amenazada por los “grupos de matones”. Una de las profundizaciones que realiza este estudio, se relaciona con aquellos mecanismos y valorizaciones prioritarias para los alumnos y alumnas de los casos estudiados. En este sentido, uno de los rasgos relevantes para los estudiantes son las relaciones con su grupo de pares así como sobrevivir para seguir siendo alumno(a). Claramente en este caso, los alumnos(as) conviven con las normas y reglas, “ellos(as) están en el Liceo”, “no

son para el Liceo"; son reglas muertas, donde los alumnos(as) responden a ellas casi por inercia; ni sintónica ni distónicamente, no las proyectan como algo que tuviera alguna utilidad a futuro.

Es así que el límite de ciertas valorizaciones tienen límite, hasta el minuto que se vean amenazados, pero en este caso, cuando se trata de lealtad o solidaridad a sus pares, la situación no cambia, prefieren ser leales a sus principios; en este sentido, es la lógica de la subjetivación la que aparece con fuerza, ya que las circunstancias o los costos de tomar ciertas opciones pierden importancia por seguir sus valorizaciones.

Para estos alumnos(as) el mecanismo de aprendizaje es la propia experiencia y en menor medida el modelaje de ciertos profesores, pero, así como lo es el espacio escolar, también lo es la calle o la familia, con igual importancia. En este sentido, el establecimiento se transforma entonces más que en un espacio de formación, en un espacio de experimentación y de prueba de las valorizaciones que van integrando desde otros lugares o referentes.

Así entonces, se podría decir, que frente a la falta de expectativas académicas en sus alumnos(as), el Liceo pierde sentido para ellos(as). Ya desde su condición social, el significado que se le ha dado al Liceo a nivel social, el de proseguir idealmente estudios superiores (Dubet, 1991), es un proyecto lejano, el poder estudiar después del Liceo resulta difícil, por lo que su experiencia escolar se ciñe a lo que ellos(as) van decidiendo a lo que ellos(as) van construyendo como cultura juvenil, que se puede condecir con "el ser mejores personas" o pudieran tener otras definiciones de ello. Son los propios profesores(as) quienes hablan de la baja autoestima de sus alumnos(as), pero ante las bajas expectativas puestas en ellos(as), lo anterior se reafirma, lo que es un principio psicológico clásico.

Conclusiones del estudio

En relación al proceso de socialización en valores desde el discurso de los jóvenes escolares de Enseñanza Media chilenos, podría decir que es un proceso donde prima tanto su capacidad reflexiva, de tomar distancia de los roles asignados, como la estrategia grupal o individual, en términos de visualizar las opciones posibles y evaluar su costo o beneficio de cada una de ellas. Dichas capacidades, que en palabras de Dubet representan las lógicas de acción, estas tienen la fortaleza de mostrar diferentes ejes orientadores de acción de cada individuo, pero que al momento de vaciar discursos como los que recoge esta investigación, los límites, al menos de estas dos lógicas de acción, estratégica y subjetivación, se hace difusa, ambas son parte de lo que cada alumno(a) moviliza en función de un proyecto identitario, en ambas las acciones son guiadas por valorizaciones específicas, si bien la estrategia asume el análisis del costo beneficio de las decisiones y acciones en función de éstas, no necesariamente lo instrumental queda fuera de un proyecto identitario, también es posible que movilizarse por intereses propios no necesariamente tenga relación con un fin instrumental.

Para Dubet (2001), los individuos actúan, toman decisiones según la interpretación que hagan de la situación, y de las valorizaciones que haga de los elementos que componen dicha situación. Responder a la pregunta de qué es lo que socializan, son valoraciones de tipo trascendental como el respeto, la tolerancia, la amistad y la lealtad, pero a su vez socializan tanto lo que para ellos significa el lado positivo, que se pudiera decir que no es diferente a lo que en la conciencia colectiva de la sociedad entiende por estos, como lo que para ellos interpretan y significan como el lado negativo de estos mismos. El respeto, por ejemplo, lo valoran ya que lo que experimentan en el espacio escolar es "la falta de respeto", que significa desde ellos(as), no contemplar o considerar desde el mundo adulto sus motivaciones, proyecciones, intereses y reflexiones del cotidiano vivir.

El mecanismo principal de socialización es la propia experiencia, donde resultan como referentes significativos sus pares, la familia, la calle y ciertos profesores(as) que funcionan como modelos de lo que significa la acogida, la empatía, la tolerancia y el saber escuchar y querer comprender su cultura juvenil. Mecanismos que, según la interpretación de los jóvenes, no necesariamente se relacionan con la integración social. Bajo el supuesto que la escuela, conciente o inconscientemente, siempre forma en valores, actualmente, podría afirmar que no necesariamente esta formación representa el referente central o principal de los jóvenes escolares. En el caso extremo, los jóvenes reconocen la calle como un espacio formador de valorizaciones importante; en este sentido, el espacio escolar se transforma para ellos(as), en un espacio de práctica, aplicación y prueba de estas valorizaciones.

En el caso de este estudio, lo implícito corresponde a las contradicciones que interpretan los alumnos(as) de las acciones y discursos de los otros; no siempre se condice lo que se hace con lo que se piensa o las intenciones. ¿Cómo se pretende formar a un individuo que adhiera a valorizaciones de comunidad, a un proyecto institucional, si se percata de estas contradicciones?

Los establecimientos, explícitamente, hablan de valorizaciones comunes, de excelencia académica, donde se hace difuso y difícil de entender desde el papel lo que se plantea, ya que no se operacionaliza claramente, no se reconocen en vivo y en directo, desde la interpretación que hacen los jóvenes escolares, no se palpa en la cultura escolar que se respira en cada establecimiento estudiado, la expresión de estas propuestas valóricas del establecimiento.

Los jóvenes distinguen paralelamente las continuidades y rupturas entre la cultura escolar y la cultura juvenil que están construyendo. Entendiendo ambas como parte de sí mismos, pero que son ámbitos diferentes. Esto quiere decir que los jóvenes reconocen que son parte de un sistema

escolar, son alumnos(as), que es parte de su desarrollo, donde experimentan cosas, donde descubren lo que quieren y no quieren ser, descubren si lo que quieren lo encuentran en el Liceo o no, y a su vez se sienten parte de un grupo generacional, que tiene sus formas de expresiones, sus adhesiones y críticas, su música, su literatura y sus interpretaciones de lo social.

Los establecimientos dirigen sus esfuerzos designando a los jóvenes como alumnos(as), donde se sienten despersonalizados y cosificados. Se trata de una imagen dominante que remite al modelo cultural escolar, la escuela –¿o los sujetos?– aspira a desplazar las particularidades individuales, las diferencias sociales, religiosas, familiares. Lo que se queda es el alumno(a) más o menos uniformado. Es una operación que pretende un cierre respecto del exterior, fuera de los límites de la escuela, es ser joven, punk, gótico, hiphopero, amigo(a), hijo(a), católico, evangélico, mapuche, otros; dentro de los límites de la escuela, las diferenciaciones válidas se refieren al rendimiento, la disciplina, al ser buen alumno, a tener un proyecto de vida conforme a lo que el establecimiento espera.

Cabe preguntarse entonces por el efecto de la socialización institucional, al parecer, lo que los jóvenes reconocen en su discurso, es la existencia de ciertas valorizaciones que la escuela promulga y que se relacionan más bien con la disciplina, específicamente el valor de la disciplina dentro de las instituciones. Esto significa entonces, que estos jóvenes no se ven a sí mismos como promotores de cambio, sino que se ven en un trabajo cumpliendo de la misma forma como lo hacen dentro de la escuela. La gestión del establecimiento influye directamente en la incorporación de la cultura juvenil en éste, en el cómo y el para qué de esta incorporación, lo que favorecería la experiencia del distanciamiento. Si bien, en uno de los casos (3) la cultura juvenil está más presente en el establecimiento, es por acción de los propios alumnos(as) y no por una intencionalidad del Liceo. Es por esto que la socialización en este

caso, sería en contra del Liceo. En los otros casos, la socialización es más bien paralela, la cultura juvenil se aparece en forma paralela al espacio escolar.

En este esfuerzo, los alumnos(as) sienten que la escuela y lo “de afuera” son dos cosas diferentes, tal vez, es tanto lo que estas escuelas, las del estudio, se cierran a sus objetivos, justifican tan rigidamente sus límites que se pierde la conexión con el espacio social más amplio. ¿Se pierde el sentido de la escuela entonces?

Desde aquí quizás levantar otras preguntas, que tal vez ya tienen respuesta para mí; ¿es posible prescribir en la formación valórica? Quizá no es el qué lo que se debe redefinir, sino el “cómo” y el “para qué”.

Lo que aprenden los alumnos(as) en el espacio escolar es a combatir y resistir a las transmisiones y mensajes de la escuela. La sensación de los jóvenes es que la escuela le da la espalda a la cultura extraescolar, donde se encuentra también la cultura juvenil. Para los jóvenes, la escuela es una etapa lógica en sus trayectorias, pero no necesariamente en su formación como sujeto, esto es más bien esfuerzo de ellos(as). Estos jóvenes reconocen el espacio escolar como un espacio de práctica y de prueba de valorizaciones, pero no de formación.

Como se menciona anteriormente, más que el “qué” se debe hacer, lo que los jóvenes dicen tal vez plantea un cambio en la relación con las valorizaciones expresadas en normas y reglas dentro de la escuela. ¿Qué significa entonces contemplar dentro de una propuesta valórica, que las valorizaciones actualmente son relativas a la subjetividad de cada individuo? ¿Cómo legitimar ciertas valorizaciones?

El cambio social, el escenario social actual, tal como se ha descrito anteriormente, no significa y no ha significado cambiar los contenidos valóricos, sino que la forma de verlos y analizarlos, esto es, la forma en que se combinan las lógicas

de acción, que exige una relación diferente con los planteamientos valóricos comunes de una sociedad.

En la experiencia de los jóvenes, las instituciones se han quedado atrás, han ido en declinación como lo plantea Dubet, han perdido legitimidad, no porque los contenidos cambien radicalmente, sino que porque la forma de transformarlos en vivencias, la forma de vinculación que esperan las instituciones, ya no es la de una interiorización sino un procesamiento y síntesis personal.

Referencias Bibliográficas

- Arzola, S. (1978) “Sociología de la Educación”. Pontificia Universidad Católica de Chile, Departamento de Sociología de la Educación, Chile.
- Austin, T. (2000) “El proceso de socialización. Conceptos y agentes de socialización”. Reproducción electrónica del libro *Fundamentos Sociales y Culturales de la Educación*. Editorial Universidad Arturo Prat, Sede Victoria Chile. Página web recuperada el 2004 en http://www.geocities.com/tomaustin_cl/educa/libro1/cap5.htm
- Baeza, J. (2000): *La construcción del oficio de alumno en la vivencia cotidiana del estudiante de Liceo de sector popular urbano*. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Boggino, N. (2003) “Los valores y las normas sociales en la escuela. Una propuesta didáctica e institucional”. Homo Sapiens Ediciones, Argentina.
- Cárdenas, A. (2001): *Estudio comprensivo del discurso de estudiantes de pedagogía: su voz y el proceso de formación docente*. Tesis para optar al grado de Magister en Investigación Educativa. Universidad Académica de Humanismo Cristiano.
- Cerda, A.M. (1995) “Normas, principios y valores en la interacción profesor- alumno”. Serie de Investigación, Colección Etnográfica N°5 PIIE 2° Edición. Santiago.

- CIDE, 2002, "Los Mejores Colegios de Chile" en Reportajes Especiales de La Tercera.
- Coulon, A. (1995): *Etnometodología y Educación*. Barcelona, Paidós Educador.
- Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (1994): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Editorial Síntesis S.A.
- Dewey, J. (1967): *El niño y el Programa Escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires, Losada.
- Dubet, F.; Martuccelli, D. (1996a) "Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école". *Revista Franc Social XXXVII*, 511-535.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1996b): *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, LOSADA.
- Dubet, F. (1991) "Les lycéens" Ed. du Seuil. París, Francia.
- Dubet, F. (2000) "Les valeurs de l'école" en *L'école entre utopie et réalité*. L'Harmattan. Francia.
- Dubet, F. (2003) "École, citoyenneté, intégration" en *Éducation et Formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives*. Coordonné par Bourdon, J. et Thélot, C. CNRS Éditions, París.
- Dubet, F. (2002) "Le déclin de l'institution" Editions du Seuil, París VI, Francia.
- Durkheim, E. (1937): *Educación y Sociología*. México, Editora Coyoacán.
- Edwards, V. (1995) "El Liceo por dentro. Un Estudio Etnográfico sobre prácticas de trabajo en Educación Media". Publicación del Programa MECE Educación Media, MINEDUC. Santiago.
- Escudero (1999): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Barcelona, Didáctica y Organización Escolar.
- Feixa, C. (1998) "De jóvenes, bandas y tribus". Editorial Ariel S.A., Barcelona.
- Flament, C. (1986) "L'analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales", en Doise, W. Y.
- Flick, U. (2004) "Introducción a la Investigación Cualitativa" Ediciones Morata, Madrid, España.
- García-Huidobro, J.E. (1999): *La Reforma Educativa Chilena*. Santiago, Chile, Editorial Popular.
- Giddens, A. (1984): *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Argentina, Amorrortu Editores.
- Giddens, A. (1991): *Sociología*. Madrid, Ciencias Sociales. Alianza Editorial S.A.
- Gómez, A. (1998). "Enseñar y aprender valores democráticos" en *Investigación en la Escuela N°34*, pp. 69-78.
- González, J. "Una reflexión sobre nuestro rol como psicólogos de la Educación en la reproducción o cambio del orden social..." Universidad de Chile. Página web recuperada el 2005 en <http://esociales.uchile.cl/publicaciones/thesis/03/ponencias/pon36-1.html>
- Imaz, J. E. (2002) "La educación del futuro y los valores". Ponencia impartida en el ciclo "Debates en educación" organizado por la Fundación Jaume Bofill y la UOC. Barcelona. Jun. 2004. Página web recuperada el 2004 en <http://contexto-educativo.com.ar/2005/2/nota-08.htm>
- INJUV (2000) "La eventualidad de la inclusión. Jóvenes chilenos al comienzo del nuevo siglo". Tercera Encuesta Nacional de Juventud.
- Magendzo, A., Donoso, P., Rodas, A.M. (1997): *Los Objetivos Transversales de la Educación*. Santiago, Chile, Editorial Universitaria.
- Martinić, S. (1995) "Principios culturales de la demanda social por educación. Un análisis estructural" en *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 16, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- MINEDUC (1998a): *Reforma en Marcha: buena educación para todos*. Ministerio de Educación, Chile.

- MINEDUC (1998b): *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*. Ministerio de Educación, Chile.
- MINEDUC (2001) “Criterios para una política de transversalidad”. Ministerio de Educación. Comisión de Transversalidad. Chile.
- Parra, M. (1998) “*La Etnografía de la Educación*” en: *Cinta de Moebio* No.3. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Página web recuperada el 2004 en <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/03/frames49.htm>
- Pérez, A.I. (1995) “La escuela, encrucijada de culturas” en *Revista Investigación en la Escuela* N° 26, 7 – 23
- Pérez, A.I. (1998): *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Madrid, Ediciones Morata.
- Pérez, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid, Editorial La Muralla S. A.
- Ríos, T. (2004) “La configuración de sentidos en un grupo de jóvenes liceanos de sectores populares: un acercamiento hermenéutico al mundo juvenil escolar”. Tesis presentada al Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Rocher, G. (1996): *Introducción a la Sociología General*. Barcelona, Ed. Herder.
- Rodríguez, Gil y García (1999) “Metodología de la Investigación Cualitativa” Ed. Aljibe, Archidona, Málaga.
- Rojas, M.T. (2004) “Equidad escolar en Chile. Un estudio de casos sobre las racionalidades que poseen diferentes actores educativos acerca de la equidad escolar”. Tesis presentada al Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y a L'Ecole Doctorale de la Faculte des Sciences Humaines et Sociales de L'Universite Rene Descartes, Paris 5, Sorbonne.
- Ruz, J. y Bazán, D. (1998) “Transversalidad Educativa: la pregunta por lo instrumental y lo valórico en la formación” en *Revista Pensamiento Educativo* Vol. 22 pp. 13-29. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ruz, J. y Larraín, R. “Teoría crítica y crítica de las discriminaciones existentes en la escuela”. Apunte MINEDUC.
- Salinas y Franssen (1997) “El zoológico y la selva”. CIDE, Santiago, Chile.
- Tedesco, J.C. (1995): *Hacer Reforma. El nuevo pacto educativo*. ANAYA Editorial.
- Vásquez, A. (1996): *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona, Paidós
- Vásquez, A. (1996) “La Socialización en la Escuela: Una Perspectiva Etnográfica”. Editorial Paidós.
- Weber, Max “Economía y Sociedad, Esbozo de una Sociología Comprensiva”. Fondo de Cultura Económica, México, 1969.
- Zarzuri y Ganter (2002) “Culturas Juveniles, narrativas minoritarias y estética del descontento. Eds. UCSH, Santiago, Chile.