

Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ESCUELA
EN JÓVENES URBANO POPULARES
DESESCOLARIZADOS**

Memoria para optar al Título de Psicólogo

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
BIBLIOTECA
I. Carrera Pinto 1045
Fono: 8787737

Rodolfo Sapiains Arrue

Pablo Zuleta Pastor

Profesor Patrocinante: Jesús María Redondo
Asesor Metodológico: Germán Morales.

Santiago, Octubre de 1999

Psicol.
2019
114
121

Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ESCUELA
EN JÓVENES URBANO POPULARES
DESESCOLARIZADOS

Memoria para optar al Título de Psicólogo

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CS SOCIALES
BIBLIOTECA
I. Carrera Pinto 1045
Fino: 6787737

Rodolfo Sapiains Arrue

Pablo Zuleta Pastor

“Creo que sólo se puede vivir sublevadamente...
porque ya no basta con pretender “reformar” el mundo.
Los providencialismos desencarnados, los neoliberalismos,
y neocapitalismos y ciertas neodemocracias
y otros sosegados reformismos... sirven únicamente
para salvar el privilegio de los pocos privilegiados a costa de
la productiva sumisión de los muchos muertos de hambre...
yo creo que el neoliberalismo es “intrínsecamente malo”,
porque es el egoísmo socialmente institucionalizado, la idolatría pública
del lucro por el lucro, el reconocimiento oficial de la explotación del hombre
por el hombre, la esclavitud de los muchos al yo del interés y la
prosperidad de los pocos”

Pedro Casaldáliga.

Gracias a Dios,
a mis padres,
a mis amigos y amigas,
a las niñas y niños de la villa Primavera,
a la “U”,
y a todos los que creen y luchan por la causa libertaria.

Rodolfo Sapiains Arrué.

“Ayer hubo examen de historia.
Había diez preguntas. Y yo solamente contesté mal la primera.
Los demás no me dio tiempo de contestarlas.
Lo que pasa con la historia es que los profesores hacen trampas,
pues te preguntan cosas que pasaron cuando uno ni siquiera había nacido.
Y lo peor de todo es que cada vez se hace más difícil estudiar,
porque siempre siguen pasando cosas.
En cambio, para los adultos fue muy fácil, pues cuando ellos estudiaron casi no había pasado
nada.
Pero de todas maneras las clases de historia son muy divertidas,
pues es como si te contaran cuentos.
Como ese de que hicieron una Revolución para que mejoraran las cosas”

El Chavo del Ocho
(Roberto Gómez Bolaños)

“Acostumbráis a los críos a obedeceros
manipuláis su educación para conseguir
que siga esta demencia
y los dejáis preparaos
para que sigan teniendo vuestros mismos errores.
Esa es vuestra maldición, violencia
Esa es vuestra maldición, miseria”.

La Polla Records.

Gracias a mi abuelo; por enseñarme que crecer no significa envejecer
Gracias a mis padres; por su paciencia y su confianza
Gracias a mis amigos; por creer que las cosas se pueden hacer de otras maneras.

Pablo Zuleta Pastor.

INTRODUCCION

Las políticas sociales impulsadas por el actual Gobierno chileno han considerado como tema prioritario e indispensable para el desarrollo social y la superación de la pobreza la Reforma del Sistema Educacional.

Para llevar a cabo este proceso de reforma se ha tratado de coordinar esfuerzos e involucrar a diversos actores sociales, llámense profesores, estudiantes, apoderados, etc. en la elaboración y diseño de nuevas propuestas educativas.

En este contexto, el tema de la desescolarización y en especial el de los jóvenes desescolarizados no ha tenido, a nuestro juicio, un lugar preponderante. Pensamos que esto se enmarca en una estrategia global para comprender y enfrentar las problemáticas sociales de nuestro país, la cual recurre reiteradamente a reducir los conflictos sociales a grupos minoritarios y excepcionales, promoviendo la entrega de soluciones parciales y aisladas, que no suponen cuestionamientos estructurales y que al mismo tiempo justifican el funcionamiento y el estado de las cosas.

A nuestro modo de ver, el fenómeno de la desescolarización, especialmente en los sectores urbano populares, pese a ser tratado como una situación de excepción y abordado como un tema menor, se constituye hoy por hoy en una temática de absoluta relevancia.

Las cifras referidas a los desescolarizados nos indican que al año 1998, la población menor de 18 años que se encontraba en esa condición alcanzaba a un 13% para el tramo de 14 a 17 años; 1,1, para el tramo de 7 a 13 años; y 75% para los menores de 5 años.

Se constata además que el porcentaje mayor de desescolarizados se encuentra en los segmentos más pobres. De los 140 mil jóvenes de 14 a 17 años que se encuentran en esta situación el 72,7% pertenece al 40% de los hogares de menores ingresos (CASEN,1998. Doc. N°5,1999).

Pero, más allá de las cifras y de la cuantificación de dicha problemática, nuestro foco de interés apunta a explorar y rescatar la experiencia y el discurso de los jóvenes urbano populares desescolarizados respecto a la Escuela y a su paso por ella, asumiéndolos como un sujeto social que forma parte de la estructura de nuestra sociedad y del cual resulta urgente hacer escuchar su voz. Claro está que esta urgencia se entiende desde una perspectiva crítica a la educación chilena y a la sociedad nacional toda, pues si se está de acuerdo con las actuales políticas económicas que fundamentan las actuales políticas sociales, resulta más conveniente mantener a este grupo bajo la caracterización de excepcional, minoritario y marginal.

Planteamiento del Problema

Una pregunta que funda la razón de ser de la presente investigación y desde la cual plantearemos el problema que consideramos de fondo, se centra en la tensión existente entre la conceptualización del fracaso escolar psicologizado e individualizado versus la perspectiva que aborda el mismo problema como el fracaso del sistema escolar todo (Redondo, 1995).

Si bien asumimos que desde el discurso oficial se aborda la problemática de la desescolarización intentando articular ambas perspectivas, vale la pena interiorizarse en la experiencia sentida y las explicaciones que surgen de la voz de los jóvenes urbano populares que la viven. Para ello nos resulta de igual relevancia aproximarnos al objeto social Escuela desde las representaciones sociales de estos mismos jóvenes en un proceso de reconstrucción simbólica de su experiencia escolar y post escolar, pues pensamos que ésta constituye el epicentro de la tensión antes mencionada.

Entonces, nuestra tesis aborda la experiencia escolar y el sistema educacional desde la perspectiva de la condición de desescolarización de jóvenes urbano populares, en pos de legitimar, a través de una investigación en el área de la Psicología, el discurso de un sujeto social infinitamente postergado; como también asumir la urgencia de situar la teoría y la praxis psicológica en un marco social y político que, a nuestro juicio, no puede ser neutral.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Conocer de forma descriptiva y exploratoria las representaciones sociales que los jóvenes urbano populares tienen de la escuela.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Explorar el campo de representaciones que organiza la imagen de la Escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados.
2. Explorar las orientaciones actitudinales hacia la Escuela de jóvenes urbano populares desescolarizados.
3. Explorar el conjunto de conocimientos o información referida al objeto Escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados.
4. Explorar las explicaciones de jóvenes urbano populares desescolarizados para su desescolarización.
5. Vislumbrar posibles líneas de acción y transformación en el diseño de nuevas propuestas educativas.

ORGANIZACIÓN DEL TEXTO

Nuestro texto se expone en función de partes y capítulos. La primera parte la constituye el Marco Teórico, el cual se subdivide en cuatro capítulos: en primer lugar el Enfoque del Estudio, que lo sitúa desde la perspectiva de la Construcción Social de la Realidad; el segundo capítulo está dedicado a la conceptualización de las Representaciones Sociales; los capítulos tercero y cuarto están dedicados al objeto a representar y al sujeto de la representación: la Escuela y los Jóvenes Urbano Populares Desescolarizados respectivamente.

La segunda parte la constituye el Marco Metodológico y la Descripción y Análisis de los resultados obtenidos en el trabajo de campo, de acuerdo a las dimensiones de las Representaciones Sociales, y la construcción final de dos núcleos figurativos o Representaciones Sociales principales.

La tercera parte y final, refiere a la síntesis y discusión entre los resultados obtenidos y la teoría que encuadró nuestro estudio; en la cual se incluyen las reflexiones finales.

A modo de cierre se presenta un Epílogo, en el que se pretende situar los resultados de nuestra investigación en particular, y a la disciplina psicológica en general, desde una perspectiva crítica y contextualizada a la realidad política, económica y social de nuestro país.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

EL ENFOQUE DEL ESTUDIO

1.1. La no oposición entre lo objetivo y lo subjetivo

Existe en las Ciencias Sociales una tendencia a ubicar las distintas tradiciones en un continuo con características de oposición. Por un lado la idea Durkheimiana de que los hechos sociales deben ser tratados como cosas, quedando definido un extremo objetivismo, amparado en los “éxitos logrados” por el desarrollo de las Ciencias Naturales, entendidas en este contexto como la forma correcta de hacer ciencia; con una naturaleza explicativa y además demostrable, empírica.

Durkheim entenderá como cosa todo aquello de lo cual no podemos forjarnos una idea adecuada mediante un simple procedimiento de análisis mental, todo lo que el espíritu puede llegar a comprender únicamente con la condición de salir de sí mismo, mediante observaciones y experimentaciones;

“los fenómenos sociales son cosas y deben ser tratados como tales (...), es cosa todo lo que está dado, todo lo que se ofrece, o más bien se impone a la observación. Tratar los fenómenos como cosas, es tratarlos en calidad de dato que constituye el punto de partida de la ciencia” (Durkheim, 1972:58).

En definitiva, el tratar a los hechos sociales como cosas no es entrar a clasificarlos en categorías de lo real, sino que se trata de adoptar una actitud mental frente a ellos, actitud que distinguirá el conocimiento científico de cualquier otro tipo de

conocimiento.

En el otro extremo, encontramos el subjetivismo, que no calza exactamente con una sola corriente de pensamiento, sino que aglutina diversas teorías que ponen en duda el supuesto isomorfismo entre el dominio de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales, poniéndose el énfasis ya no sobre los hechos sino en el complejo de significados subjetivos de la acción.

Si entendemos como objeto de las ciencias sociales, y de la psicología en particular, la conducta humana, tenemos en el primero de los extremos expuestos, donde el énfasis está puesto sobre los hechos, un ser humano cuya conducta es absolutamente predecible, comparable incluso con el comportamiento de un gas en el laboratorio de un químico, gas que se comporta de acuerdo a leyes “descubiertas” y posteriormente generalizadas y aceptadas finalmente como “verdades”. Ocurre que, siguiendo esta misma lógica en las Ciencias Sociales, se “descubren” leyes comunes a diversos fenómenos humanos, deducidas a partir de la observación científica y que son sujetas al mismo procedimiento de generalización que el de las leyes naturales. En este contexto, el actor social se constituye como producto casi exclusivo de la realidad externa que lo trasciende y dentro de la cual su actuar aparece muy limitado y condicionado a la estructura social, la que sin embargo y como lo intentaremos explicar más adelante, ha sido a su vez estructurada como empresa colectiva de la humanidad.

En el espectro de las teorías aglutinadas en el otro extremo antes expuesto, aparece una concepción distinta del objeto de estudio de la psicología; aparece la conducta humana ya no como una respuesta mecánica a ciertos estímulos o configuraciones de los mismos, sino que surge una respuesta reflexiva, que si bien puede entenderse

como respuesta, es a su vez capaz de intervenir y/o modificar los acontecimientos. Es así como el carácter predictivo de las Ciencias Sociales comienza a ser cuestionado y en consecuencia, también el mismo carácter predictivo en las Ciencias Naturales si se las entiende como producto humano.

Sin embargo, esta oposición no es tal y de hecho autores paradigmáticos para ambas posturas como Durkheim y Weber, lo sabían:

"En este sentido se plantea que efectivamente, la sociedad posee facticidad objetiva. Y la sociedad, efectivamente, está construida por una actividad que expresa un significado subjetivo. Es justamente el carácter dual de la sociedad en términos de facticidad objetiva y significado subjetivo lo que constituye su realidad sui generis" (Berger y Luckmann, 1989: 35).

Lo anterior apunta a superar este supuesto antagonismo, entre estructura e individuo, o bien entre lo objetivo y lo subjetivo, la estructura es a la vez instrumento y resultado de la reproducción de las prácticas. Al mismo tiempo, la estructura constituye las prácticas sociales y existe en los momentos en que se genera tal constitución. (Giddens, 1990)

Si asumimos entonces la realidad como una construcción social, que se da en la praxis humana, asumimos también que esta construcción es siempre intersubjetiva, es decir, lo objetivo, como producto humano, es siempre intersubjetivo.

En consecuencia, los seres humanos, en tanto individuos, acceden a una realidad que aparece como dada previamente, independiente de su propia existencia pero que es producto del devenir histórico, de la humanidad en general y de cada

sociedad ó grupo en particular. Del mismo modo "*aprehendo la realidad de la vida cotidiana como una realidad ordenada*" (Berger y Luckmann,1989:39) constituida por objetivaciones que permiten el vivir en sociedad, con ciertos roles, determinadas herramientas y significados que dan sentido y coherencia a esta realidad. Es a través del lenguaje, usado en la vida cotidiana, que los individuos pueden acceder a este mundo de objetos significativos; a un mundo, en definitiva, de interpretaciones que han sido transmitidas generacionalmente y que parecen determinar nuestro escenario social; siendo, de esta forma, el mismo escenario construido de manera intersubjetiva el que va a condicionar el desarrollo de los actores sociales como seres humanos y no como otra cosa.

Es la interacción en el lenguaje la que define la existencia humana. El ser humano se construye en la interacción y construye a su vez nuevas interacciones. Estructura y es estructurado.

Lo anterior nos permite superar la idea del antagonismo "objetivo"/ "subjetivo" planteado en un comienzo, al comprender el fenómeno social de construcción de realidad como un proceso permanente y dialéctico; distinguiendo esto como carácter propio de la sociedad y que la define como *realidad sui generis*.

1.2. La construcción social de la individualidad

La realidad humana, a diferencia de la "realidad" de los demás seres vivos, es una realidad co-construida, una empresa colectiva e intersubjetiva.

Un gato nacido en Putaendo, en Hong-Kong o en el País Vasco siempre será un

gato, se comportará como tal independientemente del entorno, las variaciones conductuales debidas a estas variables externas serán mínimas. Podemos pensar, en consecuencia, que la “gatidad” del gato está dada, viene dada en su biología, en su genoma. Asimismo los gatos, como individualidades, siempre se relacionarán “intergatunamente” de la misma forma, mediante patrones de relación determinados exclusivamente por su biología.

El ser humano, a diferencia del resto de los mamíferos, no posee ambiente específico de su especie firmemente estructurado por la organización de sus propios instintos. De esto se desprende que la relación que el hombre establece con el ambiente se caracteriza por estar incompleta y en esta misma medida da cabida a posibilidades múltiples de comportamiento. Siguiendo con esta misma idea, la conducta humana no viene dada en un genoma, la biología del individuo humano no restringe la relación que éste tendrá con el mundo; al contrario, la complejiza y flexibiliza, pues el equipo biológico del hombre es insuficiente, el organismo humano carece de los medios biológicos necesarios para proporcionar estabilidad al comportamiento humano (Berger y Luckmann, 1989).

“Entre los animales, el hombre es el único que ha desarrollado un modo extra genético de transmisión hasta el punto en que su importancia rivaliza con la del modo genético y aún la supera (...) Ha desarrollado un mecanismo sociogenético o psicosocial de evolución que se superpone y a menudo se impone al mecanismo biológico que depende exclusivamente de los genes (...) El mecanismo evolutivo fundamental depende de la transmisión sociogenética de información mediante la enseñanza y el aprendizaje”
(Waddington, 1975: 48,49.)

Aparece entonces, ante la "insuficiencia" del orden biológico, el orden social, que no viene dado biológicamente; pero al mismo tiempo esta biología justifica y posibilita su surgimiento. El orden social puede, en consecuencia, constituirse como respuesta a una necesidad o carencia biológica del organismo. Queremos decir con esto, que el ser humano no es tal sino es en este orden social, en la cultura.

"Al hombre la tradición de su cultura le prescribe lo que ha de aprender y cómo aprenderlo. Pero sobre todo se le imponen unos límites estrictos sobre lo que no es permisible aprender (...) Al aparato perceptor del mundo que nosotros portamos con carácter de ingénito, le corresponde una superestructura cultural e intelectual (...) Este aparato contiene sus propias estructuras. Pero la información sobre cuyas bases se erigen dichas hipótesis de trabajo, no proviene del tesoro encerrado en el genoma sino de la tradición de nuestra cultura" (Lorenz, 1985: 258)

La conducta humana, en este sentido, es una conducta mediada y contextualizada. Son conocidos los casos de niños que han sido "criados" por lobos o monos, y que han adquirido los comportamientos propios de dichas especies; pues no se han socializado, sino que se han "lobotizado o monotizado"; es decir, su comportamiento ha sido mediatizado y contextualizado en un medio no humano. Ahora bien, cuando estos niños han sido encontrados y devueltos a la sociedad, su proceso de socialización ha sido difícil pues se ha realizado en una etapa del desarrollo bastante tardía, con patrones de conducta ya consolidados. La retrasada y deficiente "humanización" de estos individuos se puede comprender por la importancia de los procesos de socialización en los primeros años de vida, ausente en estos casos, y que permite precisamente que los individuos se desarrollen como seres humanos. Pero al parecer, debido a la plasticidad de la biología humana, es posible socializar a estos individuos.

Es precisamente por lo anterior que nos animamos a proponer que es la especie humana la única especie que se desarrolla; en la medida en que su proceso de crecimiento no viene escrito totalmente en su biología, como en el resto de las especies animales, las que a su vez, proponemos, se desenrollan más que se desarrollan; entendiendo así al desarrollo humano como una construcción social rica en posibilidades.

1.3. La Construcción Social de la Realidad

La construcción del orden social es un proceso dialéctico e histórico, que nace, como ya lo hemos dicho, por la insuficiencia/plasticidad biológica del ser humano para proporcionar un entorno de estabilidad para su comportamiento.

Desde la perspectiva dialéctica, Berger y Luckmann desarrollan el concepto de “institucionalización”, el que hace referencia al proceso mediante el cual la realidad intersubjetivamente creada pasa a constituirse en “la” realidad social.

En esta interacción constante que supone la construcción intersubjetiva de la realidad, hay pautas de conducta que necesariamente se van repitiendo y transformando en típicas; creando así pautas de conducta que pueden ser realizadas cada vez con menor costo energético. A este proceso se le denomina “habitación”.

“La habituación comporta la gran ventaja psicológica de restringir las opciones...La habituación provee el rumbo y la especialización de la actividad que faltan en el equipo biológico del hombre, aliviando de esa manera la acumulación de tensiones resultantes

de los impulsos no dirigidos; y al proporcionar un trasfondo estable en el que la actividad humana pueda desenvolverse con un margen mínimo de decisiones..." (Berger y Luckmann 1989:74-75).

El fenómeno de la habituación es propio a toda conducta humana aunque ésta no sea dada en un contexto social. Por ejemplo aún en la vida de un ermitaño que viva en la alta montaña existen patrones de actividad que facilitan su existencia, sabe como y donde hacer una fogata, como y donde conseguir comida, etc. Es precisamente esta posibilidad de realizarse en la individualidad lo que distingue y constituye a la habituación como un fenómeno previo y necesario a toda institucionalización.

"La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores" (Berger y Luckmann, 1989:76), en este sentido se entiende a la institución como una pauta estandarizada de conducta compartida por una colectividad, pauta que se consolidará al pasar de una generación a otra. Es decir, la institución se constituye como tal en un devenir histórico y colectivo, y se consolida como tal en un porvenir histórico y colectivo, construyendo así un orden social particular.

Sin embargo, la construcción del orden social implica un rol activo de los sujetos solo en el momento de su nacimiento o de cambio social, pues la institución, por definición ejerce control sobre la conducta y limita las posibilidades de transformaciones. Además, la institución, a medida que va adquiriendo mayor historicidad, se va volviendo cada vez más anónima con respecto a su origen, más lejana, pero a su vez necesaria y aparentemente imprescindible para vivir en sociedad; todo lo cual la hace aún más incuestionable e inaccesible, apareciendo

como una realidad que nos trasciende y resulta completamente evidente.

Esto ya lo señaló Durkheim bastantes años atrás; la institución tiene la particularidad de ser “objeto” de coerción y amor al mismo tiempo. El proceso de imposición y ajuste a las instituciones ocurre al mismo tiempo, nos obligan del mismo modo que las amamos (Durkheim, 1972).

La estructura social, en su globalidad, va a ser entendida, en consecuencia, como la suma total de estas pautas recurrentes de acción estables e institucionalizadas.

Esta forma de relacionarse, establecida entre el hombre y su propia realidad social, es un proceso de construcción histórico y dialéctico, para el cual Berger y Luckmann distinguen tres momentos:

1.- Externalización: en este “primer momento” se construye la realidad social como empresa colectiva y compartida intersubjetivamente.

Se establece un acuerdo entre los distintos actores sociales que de esta forma comienzan a compartir una “realidad”, lo cual posibilita una mayor estabilidad y economía en su relación; es decir, se constituye un principio de orden en la relación, cuyo origen es conocido y entendido por quienes han gestado estas pautas recurrentes de comportamiento.

2.- Objetivación: El proceso por el que los productos externalizados de la actividad humana alcanzan el carácter de objetividad se llama objetivación.

El producto que se ha externalizado comenzará a cristalizarse en la conciencia de

los individuos, se sedimenta, es decir, que tales experiencias permanecen estereotipadas en el recuerdo como entidades reconocibles y memorables (Berger y Luckmann 1989). La objetivación posibilita que esta realidad construida intersubjetivamente se institucionalice y legitime, consolidando un orden y una estabilidad cada vez más sólidos. Dicho de otra forma, las pautas de comportamiento adquieren, a medida que aumenta su recurrencia, un carácter eminentemente normativo.

3.- Internalización: En este tercer momento, la realidad construida socialmente es aprendida como legítima por las nuevas generaciones mediante la socialización;

En esta medida, es la internalización la invitación a participar de la dialéctica de la sociedad. Es en este momento, cuando el conocimiento socialmente compartido pasa a ser establecido como realidad; marcando la diferencia entre lo que es aceptado y lo que no lo es.

La internalización, por una parte, permite a los individuos aprehender la realidad, el mundo en el cual van a vivir, como un algo coherente, significativo y social; y por otra parte, comprender a los otros, tanto en su subjetividad (acertada o erradamente), como el mundo en el que los otros viven, el que al mismo tiempo es el propio mundo.

Es necesario resaltar que no es posible entender cada uno de estos tres momentos ni por separado ni mucho menos en una secuencia lineal. La relación entre el hombre y el mundo social, entre el productor y el producto, es y seguirá siendo dialéctica; el producto vuelve a actuar sobre el productor (Berger y Luckmann, 1989).

Cada uno de los tres momentos corresponde a una caracterización esencial del mundo social. La sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva. El hombre es un producto social (Berger y Luckmann, 1989).

1.4. Construcción de Realidades: Construcciones Opresoras y Construcciones Oprimidas

Retomaremos entonces la idea de que la sociedad se reproduce solo a través de los sujetos y al mismo tiempo va adquiriendo significado para los mismos, salvando la oposición entre los momentos objetivista y subjetivista,

Como ya lo mencionáramos anteriormente, por lo general el mundo social “objetivo” aparece para los actores sociales como algo evidente, como un “debe ser así”, o como un patético “así es la vida”. Esto puede ser explicado si entendemos los patrones de observación de los agentes como el producto de una internalización de las estructuras del mundo social. La realidad social, intersubjetivamente construida, se aprende como legítima; cada vez se hace más anónima e incuestionable; se aprende a través de procesos de socialización; y se define en los mismos procesos lo que es aceptable y lo que no lo es.

Progresivamente se va distinguiendo un discurso con carácter de oficial, que se impone a todo otro discurso posible, el discurso de la Institución. Este discurso se va transformando en el único aceptable, en el verdadero y, siguiendo a Bourdieu, atraviesa los puntos de vista de los agentes, incluso de los más desventajados, los cuales tienden mucho más de lo esperable a percibir el mundo como evidente y en consecuencia a aceptarlo.

Podemos hablar en este sentido, de una búsqueda permanente de formas invariables de percepción, de construcción de realidad. Un afán de completitud, de orden y por supuesto, un orden que mantenga al mismo orden (el de los poderosos) como orden legítimo. Con esto se intenta o se logra enmascarar varias cosas; sobre todo que las estructuras sociales son a su vez estructuradas socialmente y en consecuencia son reestructurables; y por lo tanto, las relaciones existentes entre los diversos discursos posibles, o entre las diversas maneras de construir la realidad, también son modificables. Pero según el mismo Bourdieu, estas relaciones están siempre marcadas por el capital; sea este económico, cultural o simbólico; y al mismo tiempo la distribución de los agentes en el espacio social está hecha en función de este capital; más específicamente en función del volumen global de capital y el peso relativo de los distintos tipos de capital.¹

- En esta medida, se distingue al espacio social como un espacio simbólico, de estilos de vida y de grupos de estatus; en el cual los agentes no cuentan con igualdad de posibilidades al momento de entablar una "lucha simbólica" por la construcción de realidades y, por lo mismo, habrá acciones de representaciones, individuales o colectivas, que lograrán siempre imponer ciertas realidades; o bien mantenerlas, a través de cambios en las formas de percibir una misma realidad por el resto de los agentes, mediante cambios de palabras o nomenclaturas.

En esta lucha simbólica por la nominación legítima, o la producción del sentido común, se pone en juego todo el capital simbólico que los diversos agentes han acumulado; por ejemplo títulos de nobleza, títulos escolares, todo título que da

¹ Para el concepto de capital cultural ver Bourdieu, P. (1997): "Capital Cultural, Escuela y Espacio Social". Madrid, Siglo XXI Editores. Revisar concepto de Capital Social en Informe de Desarrollo Humano en Chile (1998): Las

garantías de propiedad simbólica y que dan derecho a reconocimiento. Dar carácter de legalidad al capital simbólico le brinda a cualquier punto de vista un valor absoluto y universal, con lo que se le despoja de su relatividad inherente. (Bourdieu, 1997).

Con esto se logra la tranquilidad de un orden institucional, de un orden social que define lo que es adecuado y lo que no lo es, suponiendo al mismo tiempo una situación de igualdad para todos los agentes.

CAPÍTULO II

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

2.1. El Concepto de Representaciones Sociales

En 1898 Emile Durkheim acuñó el término de Representaciones Colectivas para designar el fenómeno social a partir del cual se construyen las diversas representaciones individuales. Hacía referencia a producciones mentales colectivas que trascienden a los individuos particulares y que forman parte del bagaje cultural de una sociedad; como las religiones y los mitos. Las representaciones colectivas son exteriores a las conciencias individuales, puesto que ellas provienen de los individuos tomados en su conjunto y no en forma aislada (Durkheim, 1972). A partir de estas se formarían las representaciones individuales; en este sentido, sería la sociedad la que proporcionaría a las personas los conceptos con los cuales piensan y con los cuales construyen sus elaboraciones mentales particulares (Jodelet, 1986).

Seis décadas después, Serge Moscovici comenzaría a desarrollar toda una línea de investigación a partir del concepto de representaciones colectivas acuñado por Durkheim y que parecía haber sido condenado al olvido.

“La intención de Moscovici era mostrar cómo las dimensiones ideológicas de la vida en la colectividad, como las orientaciones religiosas o políticas, afectan a la interpretación que los sujetos realizan de la realidad, determinan los juicios sobre las personas y objetos, son el origen de emociones que están unidas a esos juicios y guían comportamientos que constituyen la concreción final de nuestras representaciones” (Abarca, 1995:19).

Moscovici centró su trabajo en representaciones sociales en un tipo específico de estas, a saber, *la vulgarización del conocimiento científico*, tomando como eje de su estudio al psicoanálisis. Su intención era mostrar cómo un conocimiento científico, puede convertirse en un conocimiento de sentido común, no sin pasar por una serie de transformaciones que son propias de la constitución de las representaciones sociales.

2.2. El Sentido Común y la Sociogénesis de las Representaciones Sociales

"El sentido común es el saber cotidiano que forma la base intersubjetiva de la convivencia entre los miembros de una sociedad. No puede imaginarse ninguna interacción constructiva sin una cosmología compartida entre los individuos, una cosmología que refleja opiniones comunes acerca del funcionamiento y la estructura del ambiente y la vida social" (Elejabarrieta, Wagner, 1992: 225).

El sentido común se construye y distribuye a partir del discurso y la comunicación intersubjetiva y a su vez genera estos discursos y esta comunicación, no se restringe a las convenciones del uso de los signos lingüísticos, sino que considera también que *"las concepciones del mundo como cosmologías culturales o teorías científicas y las lenguas de su expresión, forman un conjunto inseparable de lengua/teoría"* (Quine; en Elejabarrieta, Wagner, 1992: 226)

El campo de las opiniones colectivas, de los sistemas de creencias, y de las representaciones sociales, constituye el ámbito de saberes y maneras de pensar válidos para un grupo social. Son verdades culturales, cuya fuente de verdad no es

otra que el mismo consenso social. Tal consenso social se constituye como la más importante evidencia para la verdad cultural de tales proposiciones, independiente de la relación de estas últimas con el mundo. (Elejabarrieta, Wagner, 1992).

Este ámbito de saberes y maneras de pensar válidos para un grupo social se constituirán mediante el discurso y la comunicación, como representaciones sociales. Esta constitución como tal, se da en los denominados grupos reflexivos; grupos autodefinidos en los que los miembros tienen clara conciencia de quienes son y/o pueden llegar a ser y de quienes, en definitiva, no lo son. (Wagner, cit. en Elejabarrieta; 1991). Los miembros de los grupos reflexivos, en su interacción significativa cotidiana, elaboran sus propias creencias, explicaciones, justificaciones, reglas, etc., que sustentan su particular forma de pensar y actuar en la vida social.

En este sentido, se define a las representaciones sociales como la elaboración de un objeto social por una comunidad.

Dicha elaboración, sólo es posible en la comunicación; comunicación que incluya el intercambio tanto de puntos de vista compartidos como divergentes entre los miembros del grupo. En esta medida, este proceso social no es posible en la monodoxia del discurso. Es decir, será menester que, al interior de una unidad social, confluyan experiencias antagónicas que sustenten la gestación y explicación de diversos fenómenos, generando un discurso colectivo, que es el que crea en nuestras sociedades el conocimiento ordinario y el sentido común.

Esta noción de las representaciones sociales, nos sitúa en la intersección de lo social y lo psicológico, de lo estructural y lo subjetivo; alude a una forma de

conocimiento específico, "espontáneo", en oposición al conocimiento científico; un conocimiento natural, que surge precisamente en esta interrelación entre lo social y lo psicológico, "*este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social*" (Jodelet, 1986:473). De esto se desprende que se trata de un conocimiento socialmente elaborado y compartido.

La sociogénesis de las representaciones sociales se da en las colectividades, casi expresamente en momentos de crisis, donde se fractura la obviedad del sentido común (Abarca, 1995), es decir, cuando las representaciones de un grupo entran en conflicto ante la aparición de un nuevo fenómeno que las cuestiona, o cuando se entra en directo conflicto con otro grupo social que pone en tela de juicio el conocimiento socialmente establecido y, en consecuencia, perturba la práctica grupal.

Es precisamente este conflicto, y/o cambio en las condiciones de vida de los miembros del grupo, lo que genera discusión, conversación y producción de diversas representaciones al interior del grupo; se trata de un proceso de comunicación pública y colectiva, orientado a la adaptación simbólica y práctica del grupo a sus nuevas condiciones vitales (Elejabarrieta, 1991). Este proceso llevará a la construcción de una nueva representación; la cual, a su vez, consolidará la identidad social común y, por lo tanto, mantendrá la reflexividad del grupo.

Las representaciones sociales así elaboradas reafirman y/o constituyen la identidad social del grupo, generando o reafirmando a un grupo reflexivo que requiere que el conocimiento representado se corresponda con alguna realidad externa, es decir,

con alguna evidencia que dé verosimilitud a las representaciones. En la vida cotidiana la fuente de tal evidencia no es otra que el consenso social. De esta manera, las representaciones sociales se sostienen en una verdad fiduciaria, que es generada por la confianza que depositamos en la información y los juicios cuando los compartimos con otras personas” (Moscovici, cit. en Elejabarrieta, 1991).

El consenso social referido, no se relaciona a un concepto numérico o empírico, sino más bien a un consenso funcional. El consenso funcional es necesario para mantener a un grupo como una unidad social reflexiva y para mantener la vida del grupo en una dirección organizada, estandarizando la identidad social y las interacciones de una mayoría cualificada de los miembros del grupo (Elejabarrieta, 1991).

Las verdades culturales, evidenciadas por el consenso social funcional, determinan en consecuencia qué aceptan los habitantes de un mundo como verdad y qué comportamiento aceptan como correcto, razonable y natural. El consenso social determina finalmente qué es lo razonable, cuáles son los comportamientos razonables y cómo se mantiene tal razonabilidad.

2.3. Los Campos de las Representaciones Sociales

A diferencia de los trabajos orientados al estudio de la cognición social, en los cuales se privilegia la investigación de procesos y características psicológicas generales de los seres humanos, tales como memoria, percepción, etc., el estudio de las representaciones sociales se focaliza principalmente en contenidos específicos de conocimiento o sistemas de conocimiento que caracterizan a determinados

grupos sociales y sociedades. Lo anterior se sustenta en el argumento de que son precisamente los contenidos del conocimiento cotidiano los que orientan la conducta social y el pensamiento de las personas en las situaciones de cada día y que los procesos de pensamiento dependen en gran medida de los contenidos de pensamiento concernidos (Elejabarrieta, 1991).

En este sentido, se destacan tres ámbitos o campos de investigación en representaciones sociales, que según Elejabarrieta constituyen lo que podríamos denominar “la topología de la mente moderna”:

2.3.1. La ciencia popularizada

Es precisamente en este campo, en que Serge Moscovici acuña el término de representaciones sociales, su pretensión era captar los aspectos específicos que el conocimiento cotidiano asume en las sociedades modernas, en las que el rol asumido por la ciencia en la construcción de conocimientos válidos es preponderante.

“Su propósito era mostrar como una nueva teoría científica o política es difundida en una cultura determinada, cómo es transformada durante este proceso y cómo cambia a su vez la visión que la gente tiene de sí misma y del mundo en que vive” (Farr, 1986:497)

La ciencia, en esta medida, se constituye en las sociedades modernas, como una fuente muy importante para el conocimiento cotidiano, aunque podemos suponer, que tal autoridad otorgada a la ciencia no se encuentra en el conocimiento común de la racionalidad que le es inherente, sino, por una definición social, política y

moral.

Si bien es cierto, que rara vez una teoría científica se vulgariza de manera íntegra, en ocasiones basta recurrir a fragmentos de ella para justificar convicciones ideológicas.

2.3.2. La Imaginación Cultural

Son representaciones con respecto a objetos con una larga historia en la sociedad, como lo son el cuerpo humano, los roles sexuales, la educación, la salud, etc. Son estas representaciones las que hacen inteligible el mundo a los miembros de una sociedad o cultura determinada y son a la vez las que permiten interacciones sociales que no solo recrean los objetos mismos, sino que definen también a los actores como partes complementarias de los objetos, y proporcionan a los sujetos sociales la impresión de pertenecer a culturas y comunidades específicas (Gergen, cit. en Elejabarrieta,1991).

2.3.3. Condiciones Sociales y Acontecimientos

Se trata de representaciones de objetos con una significación social más bien breve y referida a menudo a poblaciones pequeñas, lo cual limita muchas veces su validez. Son compartidas por pequeños grupos. Frecuentemente se las denomina polémicas, pues, característicamente tratan temas vinculados al conflicto social.

Sin embargo, este tipo de representaciones sociales constituyen la base de la identidad social. (Elejabarrieta,1991).

Si bien, el estudio de las representaciones sociales contempla esta categorización por campos de investigación, bien puede ocurrir, que un mismo dominio de conocimiento confluya a más de una de las áreas antes mencionadas.

2.4. Nociones de Representaciones Sociales

Las representaciones sociales pueden presentarse de las más diversas formas, unas más complejas que otras; como sistemas de referencia que nos sirvan para interpretar lo que nos pasa, en calidad de categorías para clasificar personas, situaciones, o cualquier tipo de fenómeno. En ocasiones son utilizadas para dar sentido a lo desconocido o a lo inesperado, pero generalmente, en el contexto de la cotidianidad de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo esto de una sola vez. (Jodelet, 1986).

Podríamos entender a las representaciones sociales como una forma de conocimiento socialmente compartido y construido que permite interpretar la realidad, se trata además de un conocimiento práctico, ligado a la vida cotidiana, que forja las evidencias de la realidad y al mismo tiempo se involucra en la construcción de ésta.

En este sentido, es un constructo más amplio que los de actitudes, valores, opiniones, creencias, etc., y que de alguna manera los abarca.

En otras palabras, las representaciones sociales constituyen una manera de interpretar la realidad cotidiana y tienen el carácter de “conocimiento social”. En la representación social actúan correlativamente la actividad mental de un individuo o

grupo con el objetivo de tomar posición con respecto a diferentes situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen. (Jodelet, 1986).

Ahora bien; ¿cómo interviene lo social en este proceso?, de múltiples maneras, tales como el contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos; a través de la comunicación que se establece entre ellos...a través de los códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas (Jodelet, 1986).

Según Moscovici, las representaciones sociales son conjuntos dinámicos cuya característica es producir comportamientos y relaciones con el medio, es una acción que modifica tanto al medio como al sujeto de la representación. No se trata de una reproducción de estos comportamientos o relaciones, ni tampoco de una reacción ante un estímulo externo. Cuando hablamos de representaciones sociales no nos interesa la comparación entre las características del objeto real representado y su representación social; en esta medida no pueden ser consideradas como degradaciones cognitivas; sino como sistemas que tienen una lógica y un lenguaje propios, una estructura de implicaciones que se refieren tanto a valores como a conceptos, un estilo de discurso particular (Moscovici, 1979).

En esta medida, la representación social, resulta ser ante todo un producto sociocultural que a la vez es pensamiento constituido (entendido como producto que interviene en la vida social como estructura preformada que sirve como marco de interpretación), y un pensamiento constituyente (interviene en la construcción de la realidad).

Siguiendo con la idea de Moscovici, las representaciones sociales constituyen una

preparación para la acción, pero no sólo en el sentido de que orientan la conducta, sino que a su vez transforman el escenario en el que tales acontecimientos tendrán lugar. La representación social proporciona sentido al comportamiento y lo integra en una red de relaciones donde está ligado a su objeto. Al mismo tiempo proporciona las nociones, las teorías y el fondo de observaciones que hacen estables a estas relaciones (Moscovici, 1979).

En consecuencia, podemos decir, que estamos ante un tipo particular de conocimiento socialmente elaborado, que a la vez que sirve para explicarnos la realidad, también la construye.

La definición que propone Jodelet es la siguiente:

"El concepto de Representación Social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En el sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social.

Las Representaciones Sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica.

La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación a de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás".(Jodelet, 1986:474, 475).

2.5. Algunas Especificaciones del Concepto

Ante todo, diremos dos cosas que pueden llegar a parecer obvias, pero que es indispensable explicitar. La primera es que una representación social estará definida por un contenido: sean imágenes, informaciones, actitudes u otro con respecto a un objeto; sean situaciones, acontecimientos, personas, etc. La segunda es que la representación social siempre es de un sujeto, entiéndase individuo, grupo social o familiar, equipo, etc., en relación a otro sujeto. *"De esta forma, la representación social es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía, la cultura."* (Jodelet, 1986:475).

En consecuencia, toda representación social es representación de algo y de alguien. De lo cual podemos desprender que una representación social no es en ningún caso un duplicado de lo real, o lo ideal, o la parte subjetiva de lo objetivo, o viceversa. La representación social entraría a ubicarse precisamente en la relación entre lo objetivo y lo subjetivo, salvando su supuesta oposición; aparecería como una construcción que sólo es posible en esta relación; o bien, podríamos entender a la representación social como el proceso a través del cual es posible esta relación.

Entenderemos el acto de representación como aquel *"acto de pensamiento por medio del cual un sujeto se relaciona con un objeto"* (Jodelet, 1986:475).

Jodelet entiende la representación como una *sustitución*, la representación sustituye a algo mentalmente, a un objeto, persona, situación, institución, etc. En esta medida, la representación hace las veces de símbolo, pues remite a otra cosa.

Al mismo tiempo se comprende la representación como un *re-presentar*, como un

acto de traer a la mente algo, de traer a la conciencia una reproducción mental de algo. En esta medida, la representación hace posible la restitución simbólica de algo ausente; pero no solo esto, sino que también hace posible la sustitución simbólica de algo presente. La representación social siempre significa algo para alguien y logra que salga a la luz algo del sujeto que la formula: una interpretación del sujeto con respecto al objeto de la representación... *"Debido a ello, no es simple reproducción, sino construcción; y conlleva en la comunicación una parte de autonomía y de creación individual o colectiva"*. (Jodelet, 1986:476).

2.6. Características de las Representaciones Sociales

Para acotar y/o esclarecer más aún el concepto de representaciones sociales, haremos referencia a las características específicas descritas en la literatura al respecto.

2.6.1. Acerca del carácter simbólico y significativo

Como ya habíamos mencionado, toda representación es una representación de algo y de alguien. En este sentido, siempre que hablemos de representación, nos encontraremos ante un objeto o *figura*, en relación a un *significado* o sentido otorgado por el sujeto. Ambos elementos se corresponden mutuamente y no pueden concebirse por separado.

De esta manera, siguiendo a Moscovici, el aspecto figurativo y el aspecto significativo de la representación social son definitivamente inseparables; por así decirlo, siempre tendrán una cara figurativa y una cara simbólica.

En Jodelet, aparece un ejemplo que puede dejar esto más claro. Se trata de una mujer que se refiere al sexo femenino como “el tabernáculo sagrado de la vida”. Es decir, se restituye a la cavidad uterina por un tabernáculo; objeto ligado fuertemente a una cultura religiosa. Se utiliza la palabra sagrado, que de alguna manera designa lo prohibido; y vida, lo que alude a una dedicación de la actividad sexual sólo con fines reproductivos. Todo lo cual redunda en una actitud, en una posición bastante particular ante la vida sexual.

2.6.2. Acerca de la intervención especificante de lo imaginario

Esta característica hace alusión a la actividad subjetiva o social, en el intercambio de lo percibido y el concepto. Es decir, una representación social no es en ninguna medida una introyección de imágenes externas. En el campo de las representaciones sociales, se entenderá el término imagen no como un algo a reproducir, sino como figuras que gatillan una actividad especificante de la imaginación, resultando la representación social, una construcción activa y no una reproducción pasiva del objeto representado.

2.6.3. Acerca de la interacción sujeto-objeto

A diferencia de los modelos clásicos, en particular el modelo conductista, que consideraban a sujeto y objeto como entidades separadas cuya forma de relación se reducía al esquema de estímulo-respuesta, el modelo de representaciones sociales, se sostiene sobre la base de que tanto el sujeto como el objeto tienen una génesis común, “*no son congénitamente distintos*” (Jodelet, 1986:477).

No existe una clara diferenciación, o un corte entre el “universo exterior” y el “universo individual o grupal”. En esta medida, sujeto y objeto no son heterogéneos en su campo común (Moscovici, 1979).

Dicho de otra manera, sujeto y objeto se dan en una relación *dialéctica*, de mutua e incesante transformación, “representarse algo, es darse conjunta e indiferenciadamente, el estímulo y la respuesta” (Jodelet, 1986:477).

2.6.4. Acerca del carácter constructivo

El acto de la representación es el lugar de la construcción y reconstrucción de los objetos sociales, en la medida que el sujeto no se considera como un mero escenario de procesos psicobiológicos, sino también como autor, actor y director de lo que en ese escenario ocurra. Se trata de un sujeto social.

2.6.5. Acerca del carácter autónomo y creativo

El carácter autónomo de las representaciones sociales se da en relación al *objeto real*, es decir, en representaciones sociales no nos interesarán, como lo dijéramos anteriormente, las características de tales *objetos reales percibidos*, sino al concepto construido utilizando elementos descriptivos y simbólicos proporcionados por el grupo social de referencia y las normas implícitas y explícitas de la sociedad en la que se está inserto.

Para graficar esto, volveremos al ejemplo citado por Jodelet de la sustitución hecha por su entrevistada, del aparato sexual femenino por “tabernáculo sagrado de la vida”.

2.7. Estructura y Funcionamiento de las Representaciones Sociales

En la formación y funcionamiento de las representaciones sociales intervienen dos procesos: la objetivación y el anclaje. En el estudio de las representaciones sociales, ambos procesos no son entendidos como la forma en que las situaciones sociales condicionan el tratamiento de la información recibida por los individuos, sino que nos referiremos a estos procesos como la forma para designar la actividad social y cognitiva que permite la construcción de conocimiento social compartido por los grupos sociales (Elejabarrieta, 1991).

2.7.1. La Objetivación

Para Moscovici objetivizar es reabsorber un exceso de significados, materializándolos; es decir, es un proceso mediante el cual se concretiza lo abstracto en un esfuerzo por poder manejarlo; la objetivación le otorga una contrapartida material al esquema conceptual (Moscovici, 1979).

El proceso de objetivación deviene en tres fases. Una primera de selección y descontextualización de ciertas informaciones respecto a la idea o concepto que se objetiva, ya que no es posible abarcar todo el conocimiento referido a un objeto; de esta manera se facilita el acceso a la comprensión de los objetos específicos y a su vez se tornan más dominables y manejables. La selección implica concentrarse en determinadas informaciones, particulares y parciales del objeto; y descontextualizar implica arrancar al objeto en cuestión de su fuente originaria, conduciéndolo al mundo de lo socialmente relevante, transformándolo en objeto de conocimiento del sentido común.

Una segunda fase es la construcción de un núcleo figurativo, que materializa la entidad abstracta en una imagen; imagen nuclear concentrada, con forma gráfica y coherente, que contiene la esencia del concepto, teoría o idea que se trate de objetivar (Elejabarrieta, 1991).

Finalmente una tercera fase, denominada naturalización, en la que la imagen atribuida al concepto en la fase anterior pierde su carácter simbólico y se convierte en real y autónoma. De esta manera termina por encarnarse el pensamiento. Lo que en un primer momento fue una idea abstracta y perturbadora, se transforma ahora en una cosa tangible y manipulable; pasando del orden simbólico al orden de lo real. En consecuencia, la distancia entre el objeto real y el objeto representado desaparece, sustituyendo el segundo al primero.

2.7.2. El Anclaje

Al igual que la objetivación, el anclaje es un proceso que permite hacer familiar lo extraño; no obstante opera en un sentido distinto. Si lo propio de la objetivación es hacer dominable y tangible lo desconocido y extraño, el anclaje se refiere fundamentalmente a:

“la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente (...) se trata de su inserción orgánica dentro de un pensamiento constituido” (Jodelet, 1986:486).

Este proceso puede darse de dos maneras:

2.7.2.1. Anclaje como asignación de sentido

La sociedad y/o sus grupos construirán, a partir de sus valores o creencias, una red de significados mediante los cuales el objeto representado se sitúa y es evaluado como hecho social; lo cual constituye y explica el vínculo de una representación con una cultura, grupo, o sociedad determinada.

De este modo, cuando un grupo social enfrenta un fenómeno extraño o amenazante para su identidad social, este no se realiza en el vacío; sus representaciones sociales, constituyen puntos de referencia con los que se puede amortiguar el efecto de la extrañeza (Elejabarrieta, 1991).

2.7.2.2. Anclaje como instrumentalización del saber

Esta forma del proceso de anclaje permite la inserción de las representaciones sociales en la dinámica social; contribuye a la explicación y comprensión de las representaciones sociales, constituyéndolas en un instrumento útil de comunicación.

2.8. Dimensiones de las Representaciones Sociales

Según Moscovici, existen tres ejes o dimensiones alrededor de los cuales se estructuran los diversos componentes de las representaciones sociales:

- a. Campo Representacional: Corresponde a la organización interna y en orden jerárquico del conjunto de imágenes y valoraciones referidas al objeto.
- b. Actitud: Corresponde a la posición evaluativa global que se le otorga al objeto social desde la perspectiva de la mayor o menor aceptación de éste.
- c. Información: Corresponde a la construcción cualitativa y cuantitativa de conocimientos en torno al objeto social.

Es bajo el prisma de lo expuesto en el desarrollo de este capítulo que intentaremos comprender, validar y legitimar la posición y el discurso de un sujeto social, el sujeto joven popular urbano, que comúnmente no tiene voz en lo referente a un tema tan importante y central en su vida como es la Escuela.

CAPÍTULO III

EL OBJETO A REPRESENTAR: LA ESCUELA

3.1. Concepto de Escuela

Entenderemos la Escuela como una institución en la que se deposita la responsabilidad y la confianza para que las nuevas generaciones de la especie humana, adquieran o desarrollen conocimientos y habilidades necesarios para desenvolverse en la sociedad. La Escuela enseña a nuestros niños y jóvenes todo lo que es importante que sepan y no pueden adquirir en el seno de su familia, agregando como componente fundamental la evaluación.

Es una institución social especialmente creada como administradora de conocimientos y habilidades, con un espacio físico concreto, con una distribución del tiempo particular en su interior, y una serie de normas. Es el lugar de paso obligatorio para constituirse en un adulto responsable; donde, además, se aprenden las pautas de comportamiento socialmente aceptadas. En tanto institución, nosotros abordaremos a la escuela como un componente del todo social que tiene una función de conservación y reproducción del equilibrio del sistema con funciones manifiestas y latentes (Fernández Enguita, 1990).

Alvarez y Del Río conciben la Escuela como:

“contexto físico y social creado para la transmisión de determinados sistemas de mediación instrumental requeridos en ciertos momentos por la mayoría de las culturas por considerarlo necesario para su propia pervivencia, debería formar parte de los demás sistemas de actividad de la cultura a la que sirve y en los que se dan otros

instrumentos de mediación previos y/o complementarios a lo de la escuela. De hecho, eso resultó ser así en buena medida en numerosas culturas históricas o clásicas, como la azteca, la veda, la china, o las más cercanas a nosotros griegas o latinas. En el mundo industrializado, la escuela se ha ido desligando cada vez más de los sistemas de actividad comunitarios en los que se construye la mente del niño y, lo que en principio podría contemplarse como una cualidad de la educación llamada formal -la descontextualización instrumental de los aprendizajes que favorece la formación de conceptos-, ha ido acompañada de una no tan conveniente descontextualización social cuya magnitud y consecuencias estamos tardando demasiado en evaluar y en atajar desde las disciplinas que se ocupan de la educación como objeto de estudio" (Alvarez y Del Rio,1993: 245).

En relación al proceso de escolarización propio de la institución escolar consideraremos cuatro ideas fundamentales para comprender y desarrollar el concepto:

- Las Escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socio-económico en el que están situadas.
- Las Escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción y control de discurso, significado y subjetividades.
- Los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en la sala de clases, no son universales *a priori*, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos.
- La socialización dada en la Escuela no es un simple vehículo de transmisión

del orden social, sino que agencia de control social que funciona para ofrecer formas diferenciadas de enseñanza a diferentes clases sociales (Apple, cit. en Soto,1995)

3.2. Reseña Histórica de la Escuela

3.2.1. La Educación sin Escuela

La educación en los pueblos primitivos consistía en el traspaso de una generación a otra, de determinadas habilidades y conocimientos básicos esencialmente ligados a la supervivencia. El ejercicio de la educación no se daba en un escenario distinto al del diario vivir, no había un espacio especialmente destinado a ella. El aprendizaje no se desligaba en absoluto de los quehaceres domésticos de la tribu; de esta manera, los resultados de lo aprendido eran observables de manera inmediata, se trataba de un conocimiento que se daba en el hacer y de manera natural.

“Esencialmente era una educación natural, espontánea, inconsciente, adquirida por la convivencia de padres e hijos, adultos y menores. Bajo la influencia o dirección de los mayores, el ser juvenil aprendía las técnicas elementales necesarias para su vida: la caza, la pesca, el pastoreo, la agricultura y las faenas domésticas. Se trata pues, de una educación por imitación, o mejor, por coparticipación en las actividades vitales. Así aprende también los usos y costumbres de la tribu, sus cantos y danzas, sus misterios y ritos, el uso de las armas y sobretodo el lenguaje, que constituye su mayor instrumento educativo”. (Lorenzo Luzuriaga, 1956:24).

3.2.2. Primeras Manifestaciones de la Escuela en América Latina

A medida que las culturas y su transmisión se van “complejizando”, aparecen las primeras manifestaciones de lo que hoy llamamos Escuela; en este sentido, los pueblos americanos, fundamentalmente incas y aztecas desarrollaron espacios especialmente destinados para fines educativos. En el caso de los aztecas, los niños eran educados en el seno de sus familias hasta los catorce años de forma dura y austera, y luego era el estado quien se hacía cargo de los jóvenes en dos instituciones: el Calmélac y el Telpochcalli. El primero, destinado a los hijos de los nobles y el segundo, a la clase media; en uno primaba la educación religiosa y en el otro la guerrera. El resto de la población no podía optar a educarse en estas instituciones. (Lorenzo Luzuriaga, 1956).

Al irse complejizando las relaciones sociales al interior de un grupo humano, se va constituyendo una civilización como la azteca. En ella existía un estado, clases sociales claramente diferenciadas, etc; por lo que se hace cada vez más necesario la creación de instituciones especialmente destinadas a la enseñanza. Pero ya no tan sólo como el lugar de entrega de conocimientos y habilidades en pro de la supervivencia, sino también para la reproducción y mantención de la civilización y, con ello, su estructura social y de poder subyacente.

3.2.3 Primeras Manifestaciones de la Escuela en Europa

En la Grecia clásica se encuentran los que para algunos fueron los primeros pedagogos: los sofistas. Su fin era la educación para la vida pública, la formación del político y del orador; entregando conocimientos y formación de orden moral y filosófico, a la vez que práctica, y, muchas veces, con fines de lucro y provecho

personal.

Hasta aquí, en la historia de la educación, se distingue su carácter eminentemente práctico; desde la necesidad de sobrevivir, hasta la formación de hombres públicos. En este contexto aparece Sócrates, quien es considerado como el primer gran educador espiritual de la historia. Sócrates perfila la tarea educativa hacia otros horizontes; teniendo como fin último la virtud, el bien, la búsqueda de la verdad; desplazando el dominio de lo educativo desde lo material y práctico hacia lo espiritual e intelectual.

El método socrático, basado en el diálogo, es recogido por Platón, uno de sus discípulos, quien lo organiza sistemáticamente; lo cual desemboca en la constitución de la Academia; institución en la que convivían maestros y alumnos, y desarrollaban estudios filosóficos y políticos.

Podríamos rastrear los orígenes de la Escuela como institución en la Academia de Platón. El pensamiento puro era la esencia de la Academia, no el contacto con las cosas, no lo empírico; y se podría decir que esta misma Academia impedía el surgimiento del famoso método científico, puramente práctico y empírico, muy ligado a la manipulación. Además de la idea del pensamiento puro, podemos añadir a la Academia otra característica, y es la de tratarse de un fenómeno eminentemente urbano. En la urbe se hacen necesarios expertos en símbolos para moverse en círculos legales y burocráticos, asimismo la velocidad de las ciudades impide continuar con los patrones de vida familiar que se dan en la comunidad rural y entre estos, por supuesto, encontramos a los sistemas de crianza-educación. (Alvarez y del Río, 1993).

3.2.4. La Escuela Pública Romana

En Roma, de acuerdo a la tradición griega, asistían a la escuela los niños de mejor situación económica a aprender el abecedario y los silabarios, y así tener acceso posteriormente a una educación secundaria (sólo para varones); los que no eran ricos podían dedicarse a labores que tuvieran que ver con la manualidad.

Las transformaciones más importantes respecto a la educación helénica se darán a partir del siglo I a. de C., pero tales diferencias radican más bien en su organización que en su contenido. La enseñanza pasa a ser pública con la creación de las primeras escuelas municipales, las que se expandieron por todo el Imperio, desde las Galias hasta Africa. La finalidad de estas escuelas era la preparación de los funcionarios públicos en virtud de los objetivos del Imperio; a saber, la absorción y nacionalización de los países conquistados. Se trataba de universalizar la cultura romana y la lengua latina.

3.2.5. La Educación en la Primera Edad Media

Con la caída del imperio romano el desarrollo de la institución escolar, como estaba siendo entendida, tendrá un retroceso y estancamiento importante; la llegada de los bárbaros hunde la cultura occidental desarrollada hasta ese entonces, y será la educación predominantemente religiosa entregada en los monasterios la que irá adquiriendo cada vez mayor importancia, haciendo de estos los exclusivos centros del desarrollo de la cultura. Sin embargo, lo fundamental era, obviamente, la formación de los monjes; por lo que esta educación es esencialmente moral y espiritual. (Luzuriaga, 1956). Con el cristianismo, los “educados”, los que sabían leer o escribir, estaban sin duda ligados a la vida religiosa.

De acuerdo a Alvarez y del Río, la dualidad entre saber simbólico y práctico comenzaba a llegar a su punto más alto, si consideramos que la educación para los campesinos, artesanos y el pueblo en general continuaba dándose en el seno familiar, ligado a un oficio de carácter manual cuya función era eminentemente práctica.

3.2.6. La Segunda Edad Media. Los Albores de la Escuela de Masas

Durante la Edad Media un grupo importante de la población vivía en condiciones paupérrimas. Vagabundos y pordioseros; adultos y niños pululaban por los caminos mendigando un trozo de pan (cosa que no ha cambiado mucho, salvo los caminos por calles pavimentadas). Ante esta situación, los reyes y las cortes de la época crearon instituciones de trabajo para los adultos desocupados, y del mismo modo lo hicieron con los niños creando los primeros orfanatos

“En estos reinos de seis años a esta parte, personas piadosas han dado orden que haya colegios de niños y niñas, deseando poner remedio a la gran perdición que de vagabundos huérfanos y niños desamparados había (...) porque es cierto que en remediar a estos niños perdidos se pone estorbo a latrocinios, delitos graves, y enormes, que por criarse libres y sin dueño, se recrecen porque habiéndose criado en libertad de necesidad han de ser cuando grandes gente indomable, destructora del bien público, corrompedora de las buenas costumbres e inquistadora de las gentes y pueblos”
(Varela, 1983 cit. en Fernández Enguita 1990: 121).

Los orfanatos, resultaban para la emergente burguesía una atractiva fuente de mano de obra barata y, al mismo tiempo, un espacio cerrado que permite el control absoluto del desarrollo psicosocial de los niños pobres, centrado en la disciplina y

el "amor al trabajo".

"En el orfanato del caballero Paulet, las sesiones del tribunal que se reunía cada mañana eran ocasión de un verdadero ceremonial: "encontramos a todos los alumnos en orden de batalla, en un alineamiento, una inmovilidad y un silencio absolutos (...) En el taller, en la escuela... reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes "incorrectas", gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia)" (Foucault, 1981:182,183).

En la medida que la clase burguesa se comienza a consolidar, restándole poder a la iglesia y complejizando su producción, la escuela irá ocupando un lugar cada vez más relevante en la mantención y reproducción de la nueva estructura social.

En este sentido, más importante que la formación técnica de la nueva mano de obra, es el aprendizaje de formas sumisas y obedientes de relación con la autoridad, junto con el desarrollo de "hábitos de trabajo".

"Acogiéndose a la oferta, el industrial Boyer-Fonfrède, de Tolouse, reclamaba quinientos huérfanos de diversos hospicios, convencido de que estos niños le prometen una gran ventaja como mano de obra, gracias a la vida comunitaria, a su obediencia y a su hábito de trabajar" (Sandrin, 1982 cit. en Fernández Enguita, 1990: 123).

3.2.7. La Escuela de la Revolución Industrial

El progreso tecnológico que significó la revolución industrial y la consecuente complejización de los puestos de trabajo, trajo consigo la imperiosa necesidad de

capacitar más y mejor a los obreros. No obstante, para algunos ilustrados de la época, esta necesidad de educar a las masas populares más allá de la capacitación específica en un oficio, parecía peligrosa; así dice Locke:

“Nadie está obligado a saberlo todo. El estudio de las ciencias en general es asunto de aquellos que viven con acomodo y disponen de tiempo libre. Los que tienen empleos particulares deben entender las funciones; y no es insensato exigir que piensen y razonen solamente sobre lo que forma su ocupación cotidiana” (Fernández Enguita, 1990:123).

Mientras unos consideraban a la educación de los pobres como algo “peligroso”, tal es el caso de Locke, preocupado de la educación del *gentleman*; otros la veían como el escenario propicio para amansar al pueblo y traerlo al redil del nuevo orden, o del viejo. La propuesta de Condorcet en 1847 versa de la siguiente manera:

“A menudo, los ciudadanos ofuscados por viles fascinerosos se levantan contra las leyes; entonces la justicia y la humanidad os gritan que empleéis la sola arma de la razón para recordarles sus deberes; ¿por qué entonces no desear que una instrucción bien dirigida les vuelva por adelantado más difíciles de seducir, más dispuestos a ceder a la voz de la verdad?” (Condorcet, 1847 cit. en Fernández Enguita, 1990: 125).

La solución para tal estado de cosas fue simple: se educa, pero no tanto, lo suficiente para que se respete el orden social sin llegar a cuestionarlo. ¿Cómo se implementa esta solución? A través de educar a los niños en materias religiosas y de orden moral y disciplinario; tal como lo expresara Necker en 1788:

“Cuanto más claro está que los impuestos mantienen al pueblo en la miseria, más indispensable resulta darle una educación religiosa; porque es en la irritación de la desgracia donde se necesita sobre todo tanto una potente cadena, como una consolación cotidiana” (Charlot y Figeat, 1985 cit. en Fernández Enguita, 1990: 125).

Finalmente, en la escuela de y post revolución industrial, el énfasis no está puesto en las materias que allí se enseñen, ni en la formación moral o religiosa, sino más bien, como lo diría Foucault, en el “buen encauzamiento de la conducta” (Foucault, 1981). La disciplina, en el más amplio sentido de la palabra; y el respeto y la obediencia a la autoridad; se constituían como los ejes fundamentales para la formación de obreros eficientes y sumisos, idóneos para las nuevas relaciones de producción y los nuevos procesos de trabajo.

De esta manera, la escuela se convierte definitiva y explícitamente en una institución al servicio de la mantención de la estructura social establecida.

3.2.8. La Escuela en el Capitalismo

Si bien la escuela precede al capitalismo y a la industria, ésta ha seguido desarrollándose junto a ellos; desarrollo que no ha sido independiente de los mismos. Los cambios ocurridos en el sistema escolar en el seno del capitalismo obedecen precisamente a las necesidades de este sistema económico, político y social para mantenerse como estructura en el tiempo. Para Fernández Enguita no resulta difícil explicar la influencia del capitalismo sobre la institución escolar, para lo cual distingue los siguientes elementos:

- La influencia de las grandes empresas sobre el poder político.

- Fuera de las escuelas públicas, son los “filántropos” del capitalismo los que financian las iniciativas privadas; de acuerdo por supuesto, a sus intereses y necesidades.
- La Escuela es vista, tanto por sus beneficiarios como por los que actúan en su nombre, como un camino hacia el mundo del trabajo; preferentemente del trabajo asalariado.
- La Escuela y la empresa en cuanto organizaciones tienen gran similitud, constituyéndose la primera en una suerte de campo de entrenamiento para la segunda.
- La empresa, en tanto paradigma de eficiencia, se constituye en un ejemplo a imitar por las autoridades de educación.

Para cerrar esta idea, el mismo autor hace hincapié en lo siguiente:

“Conviene recordar que las escuelas de hoy no son el resultado de una evolución no conflictiva y basada en consensos generalizados, sino el producto provisional de una larga cadena de conflictos ideológicos, organizativos y, en un sentido amplio, sociale” (Fernández Enguita, 1990:147).

3.3. La Escuela en Chile y Latinoamérica

3.3.1 El modelo importado de Escuela

La historia de la Escuela en Chile y Latinoamérica, al igual que en los países del primer mundo, no ha estado desvinculada de intereses políticos y económicos, tanto internos como externos (entiéndase propios de latinoamérica y noratlánticos). La consolidación del capitalismo en la Europa de posguerra y en los Estados Unidos de Norteamérica, hacen aparecer a este sistema como el paradigma de la racionalidad y la eficacia, modelo digno de ser imitado por los países pobres del tercer mundo. De este modo, la mayoría de los países latinoamericanos comenzaron a implementar políticas económicas orientadas a la instauración de un modelo capitalista, teniendo como norte el Norte. Más aún cuando los países “desarrollados” apoyaron estas nuevas políticas a través de alianzas, tratados internacionales, préstamos, etc.

En este contexto, la escuela se constituye como herramienta indispensable para lograr la modernización de los países “subdesarrollados”, preparando más y mejor mano de obra para la ocupación de los nuevos puestos de trabajo fruto del proceso de industrialización que se llevaba a cabo.

“Precisamente a partir de los años 40, se fue consolidando en nuestro país (Chile) el proceso de industrialización vía sustitución de importaciones, el cual planteó la necesidad de contar con nuevos grupos de trabajadores ligados a ocupaciones de tipo burocrático y de supervisión de los procesos de producción y distribución de bienes y servicios” (Corvalán, 1986:9).

El surgimiento de nuevos puestos de trabajo implicó, al mismo tiempo, un incremento en la migración del campo a la ciudad por la expectativa que ésta ofrecía para mejorar la calidad de vida; constituyéndose la educación como la posibilidad de acceder a los beneficios de este modelo.

La mayor concentración urbana trajo consigo una mayor demanda de educación formal, tanto en lo referente al acceso, como al tiempo de formación; aumentando las matrículas de los niveles secundarios entre 1940 y 1965 en un 300% (Corvalán, 1986).

Al igual que el modelo económico, el modelo de Escuela fue igualmente transplantado a nuestros países, dada su funcionalidad y adecuación al sistema capitalista y a que, en definitiva, se constituyó en lo que es, bajo su amparo. Sin embargo, las promesas de igualdad de oportunidades, movilidad social, progreso y, en definitiva, el paso del subdesarrollo al desarrollo, terminaron en un estruendoso fracaso. Las políticas económicas “desarrollistas” no hicieron otra cosa que consolidar el sistema imperante y yuxtaponer estáticamente, dentro de cada país, las sociedades desarrolladas a las subdesarrolladas. La inflación, el desempleo, la desnutrición, el analfabetismo, la concentración del capital en manos de unos pocos, la pobreza de las mayorías, etc; hicieron crecer la frustración y la protesta de los oprimidos ante las soluciones propuestas por los distintos capitalismo latinoamericanos (Tamayo, 1991).

3.3.2. Esfuerzos por un modelo latinoamericano

Ante esta situación, surgen en el subcontinente alternativas educacionales que se constituyen a partir de las raíces históricas y las condiciones de pobreza

predominantes. En este ámbito, el trabajo de Paulo Freire, con su "Pedagogía del Oprimido", es un esfuerzo por superar la relación opresor-oprimido; es una educación para la liberación que pasa por la toma de conciencia de lo oprimidos de su propia condición y de sus posibilidades de acción para revertirla. La pedagogía del oprimido concibe al hombre en proceso de constante liberación, ni opresor ni oprimido. El trabajo de Freire ha inspirado innumerables esfuerzos en toda latinoamérica para la transformación de la pedagogía y, en último término, de la sociedad. Por esto mismo su propuesta no ha abandonado la ribera de la marginalidad.

3.3.3. La Escuela y la superación de la pobreza

Es bien sabido el rol atribuido a la educación como medio para mejorar la calidad de vida de las personas; más aún, cuando el vertiginoso desarrollo tecnológico de nuestra época, hace indispensable la constante actualización de los conocimientos necesarios para el desempeño laboral. En este contexto, la escuela aparece como el espacio más relevante y apropiado donde se adquieren las habilidades y conocimientos adecuados para la vida laboral, en lo específico, y social, en lo general. De esto se sigue que la marginación de la Escuela ya no es sólo una marginación de contenidos específicos, sino que implica una no pertenencia o participación de un espacio social y cultural considerado indispensable.

"La marginación de los pobres de los sistemas y códigos de la cultura de una sociedad es, sin duda, el principal factor de reproducción de la situación de pobreza. El no saber un oficio, el no conocer el acceso a las tecnologías, el no poseer el instrumental básico utilizado por la sociedad global, es por una parte una carencia, pero por la otra implica una enorme dificultad para superar la propia condición de pobre" (CNSP, 1995: 24).

En esta medida, los pobres *"buscan a través de ella (la educación), hacer realidad el sueño de que sus hijos puedan salir adelante y tener una experiencia de vida diferente a la de ellos"* (CNSP, 1995: 25).

Sin embargo, el sistema educativo chileno de las últimas décadas ha estado lejos de cumplir con este objetivo. Así lo corroboran datos obtenidos en la encuesta CASEN 1998, donde se constatan diferencias sustantivas en la cantidad y calidad de la educación recibida por los jóvenes de los estratos sociales más altos y más bajos de nuestro país. Se constató que entre 1990 y 1998, se registra un incremento del promedio de escolaridad de la población, desde 9 a 9,7 años de estudio, siendo el grupo correspondiente al primer quintil de ingresos el que registra los menores cambios. Al analizar estos datos en relación a la población joven de entre 15 y 24 años, se constata que el 20% más pobre alcanza un promedio de 9,1 años de estudio y el 20% más rico de 12,8 años de estudio, lo cual en comparación con el año 1990 indica que la diferencia de años de escolaridad entre el quintil uno y el cinco crece desde 2,2 años a 3,7 años.

Al analizar la cobertura de educación por nivel de ingreso, se aprecia que en la enseñanza básica existe una cobertura casi universal para todos los quintiles de ingreso (98,3% de cobertura a nivel nacional). En la enseñanza media y en la educación preescolar, la población perteneciente a los quintiles de menores ingresos, registran una cobertura inferior a la registrada por la población perteneciente al cuarto y quinto quintil (primer tiene un 77,4% de cobertura y el quinto quintil tiene un 97,7%). (CASEN 1998, Doc. N°5, 1999).

Si consideramos, además de estas diferencias en términos de cobertura y acceso a

la educación, las diferencias en la calidad de la misma, *“las oportunidades reales de inserción laboral y de ascenso social, disminuyen para la gran mayoría de los jóvenes”* (Reinoso, 1994:50).

En definitiva, estas diferencias de cantidad y calidad de la educación constituyen distintas educaciones, a pesar de tener una base común, redundando en distintos futuros laborales y sociales; como ya fuera expresado a mediados de los 80 por los rockeros sanmiguelinos Los Prisioneros²:

“A ellos enseñaron secretos que a ti no, a ellos dieron de verdad esa cosa llamada educación, ellos pedían esfuerzo, ellos pedían dedicación y para qué, para terminar bailando y pateando piedras (...) el futuro no es ninguno de los prometidos en los doce juegos (...) y no fue tan verdad porque esos juegos al final terminaron para unos con laureles y futuros y dejaron a mis amigos pateando piedras”.

3.4. La Escuela para Todos

En Chile, cincuenta años después que en los países del primer mundo, se introdujo la educación de masas con la promulgación de la Ley de Educación Básica Obligatoria; los grupos progresistas y radicales sostenían: “que la educación para todos representa una promesa de justicia social y la forma en que todos los chilenos se integrarán al desarrollo” (Illanes en Herrera, 1999: 172).

En nuestros días se presenta a la Escuela y a la educación como un derecho y una obligación para todos los niños y jóvenes. Estos niños y jóvenes acceden a la

² Los Prisioneros. El Baile de los que Sobran; EMI, 1986.

Escuela desde sus experiencias particulares y deben rápidamente adaptar ese cúmulo de experiencias a las exigencias de la institución y, en muchos casos, deben renunciar a su cultura de origen, para ser verdaderamente reeducados, resocializados. Este es precisamente el caso de los niños y jóvenes que viven en condiciones de pobreza.

Para explicar estas diferencias culturales al momento de ingresar a la Escuela Bourdieu acuña el término de capital cultural.

“El capital cultural, es el total de saberes y formas, estilos, códigos lingüísticos y modos de crear los saberes transmitidos imperceptiblemente en el contexto de las relaciones familiares -competencias lingüísticas y sociales-. El capital cultural adquirido en la convivencia cotidiana, está en directa relación con el ambiente familiar, y está situado posicionalmente en el segmento de la estructura social al que pertenece la familia, en una relación de dominio-dependencia con los otros sectores sociales, es decir, en una relación jerárquica dentro del sistema de clases; es, además un capital cultural particularizado, adherido a las expresiones de un determinado grupo humano. El capital cultural que transmite la escuela, es una selección universalizadora, vinculada con el dominio de extensión planetaria de determinadas culturas, como la del occidente europeo” (Soto, 1996: 66, 67).

Con lo anterior, el logro de la Escuela para todos, promesa de igualdad de oportunidades, se convierte en un ente hegemónico, construido desde y para la mantención de la cultura dominante, resultando significativo para algunos y totalmente ajeno para grandes masas de la población, ya sea por los contenidos mismos o por la forma en que estos se transmiten.

3.5. Funciones Manifiestas y Latentes de la Escuela

La máxima de la teoría funcionalista en Sociología es que los componentes del todo social cumplen el rol de conservación y reproducción del equilibrio del sistema. Para Hegel, *"lo que es real es racional"*, aplicado esto al ámbito de las instituciones, diremos que estas no existen por razones ajenas a esta racionalidad, en definitiva ellas cumplen necesariamente este rol.

Siguiendo esta línea teórica, Merton realiza la distinción entre las funciones manifiestas y latentes de una institución social, caracterizando a las primeras como aquellas que la institución explicita, las cumpla o no, y a las segundas como aquellas que la institución cumple sin explicitar.

La Escuela se presenta como el ámbito más apropiado para lograr la igualdad de oportunidades, la mejora de las condiciones de vida y, en definitiva, el progreso de la sociedad y el bienestar de todos sus miembros, a través de la entrega de los conocimientos necesarios para esto. En este sentido, acoge las demandas o presiones de cambio social, transformándolas en expectativas de movilidad social ascendente (Corvalán, 1986); de esta forma se recogen y disminuyen las tensiones sociales, canalizándolas por la vía de la educación.

La Escuela, en tanto institución social, no es totalmente autónoma; cumple una función dentro del sistema; en este sentido, influida por las instituciones del poder económico y político, no impone abiertamente la docilidad, sino que reproduce las relaciones de poder existente sutilmente, a través de la producción y distribución de la cultura dominante (Bourdieu, 1984). Para este mismo autor:

"No existe una cultura legítima: toda cultura es arbitraria. La definición de cultura es siempre una definición social, pero la escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo la cultura de los otros grupos sociales. La escuela legitima de tal manera la arbitrariedad cultural". (Bourdieu, 1977 cit. en Soto, 1995: 66).

3.5.1. La Escuela en su dimensión discursiva

En consonancia con la función manifiesta de la escuela a lo largo de la historia, la práctica pedagógica y los diseños curriculares y con ellos, gran parte de los análisis en torno a la institución, tienden a centrarse en la entrega concreta de conocimientos específicos, en la ilustración de los alumnos. Con esto, los contenidos pertinentes a ser entregados a las generaciones en formación, parecen ser el eje central de la función social de la escuela. Desde sus inicios, con Sócrates y Platón, *"el vehículo aparente por excelencia de la educación es la palabra, y ésta parece ser el único soporte de las ideas que expresa y transmite"* (Fernández Enguita, 1990:149).

La escuela, en esta medida, entendida como fuente de sabiduría, como el lugar correcto para aprender lo que se debe aprender adquiere una importancia suprema en la vida de los niños-alumnos, ocupa el espacio concreto y psicológico principal en su existencia; de esta manera, la autopercepción general de un niño no está en absoluto desligada de su autopercepción escolar. Iremos aún más lejos y diremos que estas autopercepciones tienden a confundirse, los demás planos de la vida infantil y/o juvenil, (como el juego, la recreación, etc) pasan a ser secundarios. La actividad principal de los humanos en formación es la adquisición de

conocimientos y competencias que les permitan, en el mediano y el largo plazo, desenvolverse “adaptadamente” en la sociedad.

3.5.2. La Escuela en su dimensión práctica

La Escuela, en tanto escenario de transmisión de conocimientos y habilidades por medio del discurso y la palabra, define, además de los contenidos, las maneras de entregarlos; definiendo con ello también el rol de los actores sociales implicados.

Si movemos el acento desde la dimensión discursiva a la práctica, nos encontramos con una escuela que enseña mucho más de lo que dice enseñar en términos de materias de estudio; si nos centramos en la forma de la enseñanza podemos ver que:

“...los niños aprenden cosas en la escuela, además de lo que se les enseña mediante la instrucción, en virtud de su experiencia diaria en un escenario organizativo que tiene las propiedades sociales particulares de la escuela; y que lo que aprenden allí es, probablemente, diferente de lo que aprenden en otros escenarios con diferentes características sociales” (Dreeban, 1983 cit. en Fernández Enguita, 1990: 155).

A la pregunta sobre qué se aprende en la Escuela, este mismo autor responde lo siguiente:

“los alumnos aprenden a aceptar principios de conducta, o normas sociales y a actuar de acuerdo con ellas...” (Dreeben, 1968 cit. en Fernández Enguita, 1990: 155).

3.6. La Reforma Actual de la Educación Chilena

En la actualidad, nuestro país atraviesa por un momento de renovación e innovación en materia educativa que pretende reformar y modernizar la educación chilena en su totalidad, poniendo énfasis en el mejoramiento de la calidad y la equidad.

3.6.1. Perspectiva histórica de la reforma actual

La historia de la educación en Chile durante el presente siglo encuentra varios intentos por innovar y mejorar la enseñanza. Podemos citar momentos, en que con mayor o menor impacto, se intentaron producir transformaciones en el ámbito escolar. Así a lo largo del siglo, se sucedieron consignas como la de “Estado Docente” en 1925, “Gobernar es Educar” en 1939, “La Planificación Educativa para el Desarrollo” en 1964 y “La Educación Liberadora” en 1967, hasta llegar a la actual “Reforma Educativa en Marcha” (Salazar, 1996).

A continuación se presentan algunos de estos intentos reformistas:

3.6.1.1. El Movimiento de Reforma de los años 20

Centrado en la crítica de la educación tradicional; especialmente en lo relativo a su elitismo, a su inadecuación a la idiosincrasia chilena, a su “enciclopedismo” y a su no pertinencia con las necesidades del desarrollo nacional; siendo fecundo en propuestas teóricas, movilizaciones e intentos de una política pública de transformación educativa. Protagonista de todo esto fue la profesión docente (Núñez, 1997).

3.6.1.2. El Movimiento de Renovación Gradual de la Educación Secundaria

En 1945, durante el gobierno de Juan Antonio Ríos, se aprobó el Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria. Esto consistió en la creación de once Liceos Experimentales en los cuales se ensayó un nuevo currículum, que intentó combinar el tradicional objetivo enciclopédico de transmitir una selección del conocimiento acumulado, con un inédito objetivo de satisfacer necesidades vitales e intereses de los adolescentes que a ellos concurrían. Se ensayó también una distinta pedagogía, centrada en el aprendizaje activo y cooperativo de los alumnos. La intención era realizar una transformación progresiva de los cien Liceos Fiscales existentes en el país siguiendo el modelo de los Liceos Experimentales. Sin embargo, en términos generales el plan no resultó, no extendiéndose la renovación más allá que a siete Liceos Experimentales (Núñez, 1997).

3.6.1.3. El Movimiento de Consolidación Educacional

Las Escuelas consolidadas surgen de la necesidad y demanda de enseñanza secundaria a lo largo del territorio nacional. A fines de los años 40 y comienzos de los 50 se ofrece, desde la enseñanza primaria, la solución de “unificar” las principales escuelas primarias de cada localidad y, sobre esa base institucional y de recursos humanos, impulsar un proceso de gradual crecimiento de la oferta de cursos de nivel secundario. Las escuelas consolidadas fueron un aporte tanto en la transformación educacional, como en su vinculación con las respectivas comunidades que habían demandado su creación; también en la organización del sistema y de las instituciones escolares. Estas escuelas ofrecieron oportunidades de continuidad de los estudios medios y una nueva forma de insertar a la escuela en la

comunidad, ofreciendo oportunidades de movilidad social ascendente a sectores hasta entonces excluidos por su extracción social y su localización territorial.

A pesar de todos estos esfuerzos, la falta de una coordinación intraministerial eficiente y cooperativa; como, al mismo tiempo, el predominio de una educación fundamentalmente de corte humanista orientada al trabajo urbano y del sector terciario de la economía, terminó por descontextualizar los conocimientos para las grandes capas sociales del país, conduciendo a aquel movimiento al fracaso (Núñez, 1997).

3.6.1.4. La Reforma Educacional de 1965

Se movió en dos planos complementarios:

- Hacer posible una acelerada expansión de las oportunidades educativas.
- Ejecutar transformaciones democrático modernizantes en la estructura del sistema y en las prácticas educativas mismas.

Todo esto desde la parvularia hasta la educación superior y en los diversos componentes del sistema.

Esta reforma fue exitosa, ya que se incrementó notablemente la cobertura; se avanzó en la igualdad de oportunidades, se mejoró la formación de los docentes; se extendió la educación superior, se convirtió la primaria en básica de ocho años; y se creó una nueva organización curricular, nuevos textos y materiales, etc. Pero las prácticas pedagógicas frontales no variaron mayormente, del mismo modo que la distinción entre educación científico humanista y técnico profesional se mantuvo

con sus clientelas diferenciadas y su orientación hacia la universidad y el trabajo respectivamente. El problema de fondo de la gestión, a saber, el centralismo burocrático tampoco fue superado (Núñez, 1997).

Es a lo largo de estos esfuerzos y contraesfuerzos que se ha ido esbozando nuestro modelo actual de educación, sirviendo, de alguna manera, cada uno de estos pasos como pie para los siguientes.

3.6.2. La Reforma Educacional de los 90

3.6.2.1. Elementos del diagnóstico

El problema de la Cobertura se ha ido superando paulatinamente, llegando hoy en día a un 98,3% en educación básica y 86,9% en educación media; siendo la única excepción la educación preescolar con un 30,3% y en particular en los grupos sociales de más bajos ingresos (Encuesta CASEN, 1998).

Sin embargo, pese a este incremento en el número de las matrículas, la calidad y la equidad de la educación sigue siendo baja. Datos del SIMCE 1997 para octavo año básico, muestran diferencias sustantivas entre los resultados obtenidos por los alumnos de los establecimientos municipales respecto de los alumnos de colegios particulares pagados, por ejemplo, en la prueba de matemáticas se observa un promedio de 59,49% de respuestas correctas en los establecimientos municipales, mientras que se observa un promedio de 80,86% de respuestas correctas en los colegios particulares. De igual modo, en la prueba de castellano, los estudiantes de colegios municipales alcanzaron un promedio de 62,15% de respuestas correctas, en tanto que en los colegios particulares pagados se alcanzó un promedio de

80,39% de respuestas correctas (MINEDUC, 1998; Resultados prueba SIMCE 1997).

3.6.2.2. El perfil educacional de la reforma actual

El proceso de modernización de la educación chilena se ha constituido en una política de Estado de máxima prioridad, que pretende, en los próximos años, transformar el modelo educativo de nuestro país.

Fundamentalmente el perfil de educación que busca el MINEDUC se plantea en los siguientes términos:

- *La educación de su gente será el principal capital del país para competir con éxito en los mercados internacionales, sostener una alta tasa de crecimiento y fortalecer el ejercicio de los derechos y deberes democráticos.*
- *Existirá a lo largo de todo el país una educación de similar calidad con un mínimo de diez años de escolaridad. Aunque general y común en su base, tendrá amplia diversidad y apertura de conexiones en sus tramos finales.*
- *Habrá un programa de formación personal, basado en valores nacionales ampliamente compartidos y enriquecido por los proyectos educativos generados por los establecimientos. Todo ello en el marco de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos de carácter común indispensables para cautelar y fortalecer la integración social y la identidad nacional.*
- *Los estilos pedagógicos se adecuarán a las diferencias de los grupos, los contextos y las distintas efectividades de los mismos.*
- *Las prácticas pedagógicas posibilitarán el desarrollo de la creatividad y la innovación, la capacidad de tomar decisiones y trabajar en equipo, el espíritu crítico y a la vez la tolerancia y el respeto a los otros, en un contexto de formación integral de la persona. (MINEDUC, 1997:14)*

Lo anterior, complementado con una mejora salarial para la profesión docente, junto con una formación inicial de excelencia y un apoyo al constante perfeccionamiento profesional.

La Reforma contempla la participación de un sinnúmero de actores sociales para el enriquecimiento del currículum de la educación media, desde la familia y los intereses de los actores locales, hasta el aporte de empresarios e intelectuales, en pro de adaptar los proyectos educativos a los intereses y opciones de los actores directos, en función de las posibilidades del medio.

Finalmente, se invertirá cerca del 7% del Producto Interno Bruto en educación para financiar la iniciativa reformista (MINEDUC, 1995).

3.6.2.3. Las voces de la actual reforma educativa

A la base de la reforma educacional en curso está el principio de involucrar a la mayor cantidad de actores vinculados directa o indirectamente con el tema. Desde el diseño hasta en la implementación de las propuestas han participado los alumnos, los profesores, apoderados, personeros de gobierno, políticos, empresarios, intelectuales, religiosos, artistas; en suma, se ha pretendido considerar la voz de "todos los chilenos".

Sin embargo, es la voz de los jóvenes que se encuentran fuera del sistema la que no ha sido escuchada; sus motivos y/o razones, que los condujeron a abandonar la escuela. Sus opiniones, actitudes y valores respecto a la educación están ausentes en el proceso de reforma. No es el caso intentar determinar las causas de esta

ausencia, pero sí consideramos menester el hacer escuchar estas voces.

CAPÍTULO IV: EL SUJETO DE LA REPRESENTACIÓN: JÓVENES URBANO POPULARES DESESCOLARIZADOS

4.1. Concepto de Juventud

4.1.1. Perspectivas para una aproximación al concepto

El criterio etareo y la definición de moratoria

La juventud puede ser abordada desde distintas perspectivas, pues se trata de un *“fenómeno complejo y multidimensional con aspectos biológicos, psicológicos, sociales, económicos, culturales e históricos que lo determinan”* (Seissus, 1994:70). Por ello, podemos encontrar diferentes definiciones que se aproximan al concepto.

Una de las aproximaciones más recurrentes es la que alude al criterio etareo. Para las Naciones Unidas la población joven es aquella comprendida entre los 15 y los 24 años (Rodríguez, 1990), con lo cual se posiciona al concepto juventud en una categoría universalista que obvia las diferencias culturales, socioeconómicas, políticas e históricas de cada país, ciudad, población, etc. Sin embargo, como se señala en diversos documentos de la ONU, esta definición *“ofrece, pese a algunas limitaciones cierta utilidad estadística, así como la conveniencia práctica de contar con una herramienta analítica, definida para examinar la compleja red de diferencias regionales y nacionales”* (Rodríguez, 1990:52).

Otra perspectiva es la que concibe a la juventud como un período de tránsito entre la niñez y la adultez. Desde este punto de vista, se comprende a la juventud como un estado de moratoria para la asunción de los roles adultos, dicho de otro modo, el

período juvenil tiene como finalidad principal la inserción social, entendida como *"la combinación de roles sociales principales que desempeñan los jóvenes en la estructura social"* (Seissus, 1994:70). Indicadores de tal inserción y que marcan el comienzo de la vida adulta serían: *"la incorporación a la producción económica de la vida social; y la formación de familia propia, con la separación física del hogar de crianza"* (Seissus, 1994:71).

Un alcance importante a estas perspectivas para abordar el concepto de juventud hace referencia a una definición del mismo desde lo que no es, es decir, el joven es aquel sujeto que no es niño y que no es adulto. A nuestro juicio, estas definiciones de juventud aluden a la misma en tanto un *para ser*, como un período de la vida de preparación para algo y no como un algo en sí, negando con esto toda la actualidad del joven y su problemática.

"(...) por tanto es relevante analizar lo que se considera ser joven, el estado y la categoría de joven como una realidad en sí, del presente, para hoy, y no como tradicionalmente se lo ha considerado, como un estado de moratoria, de preparación, de latencia para un futuro adulto (...) ser joven es una categoría más de la ciudadanía y jurídicamente ésta realidad debería tener sus correlatos y expresiones específicas".
(González, 1995:249).

4.1.2. Socialización y moratoria como pilares para la comprensión de lo juvenil

Uno de los procesos fundamentales que definen al período juvenil es la socialización, la que se entiende según Rocher como

"el proceso por cuyo medio la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la

estructura de personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir” (Cottet, 1994:299).

Junto con la centralidad del proceso de socialización, la juventud es comúnmente entendida como un período de tránsito; como una moratoria, como un estado de espera socialmente aceptado, e incluso, planificado con respecto a la asunción de roles adultos. (Cottet, 1994).

Desde esta perspectiva y según el mismo autor, este par de categorías: socialización y moratoria, han intentado ser los pilares para comprender y explicar la vida social de aquel grupo denominado “los jóvenes”.

Ahora bien, ¿socialización a qué?, ¿a qué son invitados los jóvenes cuando se les ofrece tal socialización?, ¿a la espera de qué, se encuentran en este estado de moratoria? La socialización es claramente una invitación al mundo adulto, a vivir y a participar en la vida social desde el ser adultos; consumidor, productor, contribuyente, padre, madre, etc.

“En efecto, entendida la familia, la educación y el trabajo como espacios de integración social, la primera pregunta que corresponde satisfacer, es aquella relativa al sentido de dicha invitación integradora. Indudablemente, los jóvenes, como los niños o los exponentes de cualquier rango etareo, no están fuera de la sociedad. En este sentido, desde una perspectiva rigurosa, habría que señalar que cuando hablamos de socialización nos estamos refiriendo a un tipo de integración particular, que no es otra que la iniciación de una vida activa dentro de los parámetros sociales propios del mundo adulto” (Salas, 1994:281).

En esta medida, los jóvenes no se socializan a secas, se socializan al mundo adulto. La invitación a la socialización entonces ya no es tal, y se constituye en una obligación y normalización; ya que los supuestos invitados están prácticamente imposibilitados de influir el mundo al cual son "invitados". Los jóvenes, en tránsito a ser adultos, se encuentran en el tránsito supuesto a la "vida real", restándole total importancia a la actualidad del período juvenil.

4.1.3. La construcción de identidad

Un elemento fundamental muy asociado al período juvenil tiene que ver con el proceso de construcción de identidad, que para muchos autores es considerado como central en el proceso de desarrollo del joven, tal como dijera E. Erickson, *"el principal peligro de esta edad es la confusión de identidad que puede expresarse en aplazamientos excesivamente prolongados; en los intentos impulsivos y repetidos, de ponerles punto final mediante elecciones súbitas, como también, a veces, en una patología regresiva grave"* (Erickson, 1969 cit. en Rodríguez, 1990: 59).

"El proceso de construcción de la identidad supone un doble movimiento de aceptación personal por parte del joven de sus capacidades, limitaciones y potencialidades, y por otro, el de asumir adecuadamente las expectativas de rol que los individuos y el resto de los agentes sociales, en él depositan" (Rodríguez, 1990:59).

Distinguiremos tres niveles en la construcción de identidad. Encontramos un primer nivel individual, *"hay un reconocimiento de sí mismo observándose y encontrando características propias"*; un segundo nivel generacional, pues *"además se busca el reconocimiento de sí mismo en los otros, en los que son como uno y que, por lo*

tanto, conforman un nosotros" y un tercer nivel social, "donde se busca el reconocimiento de sí mismo en un colectivo mayor, en un grupo social que me define y que nos define en el compartir una situación común de vida y de convivencia" (Martínez, 1994:310).

4.1.4. Una mirada psicosocial. Aproximación al concepto de juventudes

En un intento por considerar al concepto de juventud en su total complejidad y multidimensionalidad, haremos el esfuerzo de superar las tendencias homogeneizadoras que no consideran "la diversidad y aspectos de alta diferenciación social, cultural, económica, de género y de imaginarios" (González, 1995:243) para situarnos en la noción de juventudes.

Para Bourdieu, "el reflejo profesional del sociólogo es señalar que las divisiones entre las edades son arbitrarias" (Bourdieu, 1990: 163). De esta manera se empieza a entender el concepto de juventud desde una perspectiva cultural, "la juventud no es una categoría social, sino una construcción cultural y administrativa, una parte de una imagen que la sociedad tiene de sí misma". (Touraine, 1998:71).

Para el mismo Bourdieu, la separación etaria entre adultez y juventud hace expresa referencia a la pelea por la posesión del poder y la frontera entre ambas categorías se erige como objeto de lucha en todas las sociedades. El mantener a los jóvenes como tales implica dejarlos fuera de la toma de decisiones en la sociedad, en categoría de irresponsables.

"En la división lógica entre jóvenes y viejos está la cuestión del poder, de la división (en el sentido de repartición) de los poderes. Las clasificaciones por edad (y también por sexo, o, claro, por clase...) vienen a ser siempre una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar" (Bourdieu, 1990: 164).

Lo anterior sitúa a las clasificaciones biológicas por edad en la posición de datos manipulables socialmente y, que en el caso de la juventud, terminan por hacerla aparecer como una unidad social homogénea, con intereses y conductas comunes que se atribuyen a una edad biológica determinada.

Estas divisiones y clasificaciones no sólo se dan a nivel de edades por cierto y es así, como dentro del mismo segmento juvenil, también aparecen y actúan, por lo que hablar de juventud comienza a perder el sentido. y cada vez a cobrar más la idea de juventudes.

"Al menos habría que analizar las diferencias entre las juventudes, o, para acabar pronto, entre las dos juventudes" (Bourdieu, 1990:165). El autor con esto se refiere a las diferencias respecto a las condiciones de vida, la relación con el mercado de trabajo, el tiempo libre, etc., entre jóvenes estudiantes burgueses y jóvenes ligados al mundo obrero, grupos en los que el período juvenil es vivido de manera absolutamente diferente.

"(...) sólo con un abuso tremendo de lenguaje se puede colocar bajo el mismo concepto universos sociales que no tienen casi nada en común. En un caso tenemos un universo de adolescencia, en el verdadero sentido, es decir, de irresponsabilidad provisional: estos jóvenes se encuentran en una especie de tierra de nadie social, pues son adultos para ciertas cosas y niños para otras, aparecen en los dos cuadros (...) Una vez dicho esto,

estas dos juventudes (entiéndase en el otro extremo la juventud popular) no representan más que los dos polos opuestos, los dos extremos de un espacio de posibilidades que se presentan a los jóvenes".(Bourdieu, 1990:165).

Si no consideramos la posibilidad de la existencia de juventudes, lo que hacemos es enfrentar el concepto desde una perspectiva que pretende agrupar y promediar una diversidad de factores y modos de vida que son realmente inconciliables.

Por otra parte, si se considera a la juventud, como lo dijera Touraine, como una parte importante de la imagen que una sociedad tiene de sí misma, nos encontramos, particularmente en nuestra sociedad chilena, con una contradicción que hace clara referencia a la distinción que hiciera Bourdieu entre dos juventudes; por una parte se percibe y concibe a la juventud como un instrumento de modernización, de futuro y esperanza (juventud de clase media o estudiante en general) y por otra se la concibe como algo marginal y hasta peligroso (juventud popular urbana). En definitiva, habitamos una sociedad con dos caras, con dos imágenes opuestas de sí (graficadas en sus concepciones de juventud) y que en los esfuerzos por someter la primera a la segunda o viceversa, resulta en una hibridación artificial que termina por desarticular a los sujetos jóvenes y por desintegrar la propia imagen de la sociedad.

4.2. Juventud urbano popular

Comprendimos la juventud, en toda su amplitud y diversidad, como aquel segmento de la estructura social, que, en relación al poder, ocupa un lugar desfavorable, la toma de decisiones respecto al mundo social no le compete a la

juventud.

En este marco podemos distinguir un primer nivel de exclusión, una exclusión que podríamos llamar propia de la condición juvenil respecto del mundo adulto. En el caso de la juventud urbano popular nos encontramos con un nuevo nivel de exclusión: la pobreza. En esta medida, la exclusión es doble; se es joven y pobre al mismo tiempo

"el elemento definitorio para identificar a la juventud urbano popular dice relación con la falta de acceso a la distribución del poder en la sociedad y a las limitaciones en la participación social de los jóvenes urbano populares" (Corvalán, 1986:7).

4.2.1. Juventud urbano popular. Aproximación a su origen

Durante el periodo modernizador de América Latina, prácticamente fueron sinónimo joven y estudiante. El emergente desarrollo, como lo viéramos anteriormente, trajo consigo la generación de nuevos puestos de trabajo y con ello, la necesidad de contar con mano de obra, calificada de acuerdo a los nuevos requerimientos. En este contexto, la educación se constituye como la gran herramienta de movilidad social para las clases más desfavorecidas, especialmente para los jóvenes, que ven en este nuevo escenario nuevas posibilidades de ascenso social. (Rodríguez, 1990).

Sin embargo, con el termino del ciclo modernizador expansivo y la crisis económica de los 80, la educación

"dejó de ser vía de movilidad social ascendente, el trabajo pasó a ser privilegio de

ciertos sectores, mientras a otros se los relegaba al desempleo o al empleo informal; la ciudad dejó de ser un medio adecuado de inserción, la familia ya no pudo continuar siendo un eficaz agente de movilización". (Rodríguez, 1990:173).

Dadas estas condiciones emerge un nuevo tipo de juventud, con sus propias características, no integrada y diferente a la estudiantil; jóvenes urbanos que no tienen acceso a los supuestos beneficios del sistema.

4.2.2. Definiciones de juventud urbano popular

Corvalán, asocia este concepto al grupo de edad comprendido entre los 15 y 24 años, de personas pertenecientes a los estratos socioeconómicos más bajos que presentan características de empleo y educación precarias, que habitan en las áreas urbanas y que tienen una cierta asociación con la cultura urbano popular (Corvalán, 1986).

Por su parte, Dávila se refiere a la juventud urbano popular como aquella que

"deambula entre la resolución de necesidades concretas y prácticas, e intenta respuestas en vista de la configuración de un proyecto de vida que les permita acceder a los bienes y beneficios que la sociedad ofrece para algunos, en un simil de carrera que se necesita correr y donde muchas veces los resultados ya se saben, o se tiene perdida antes de correr" (Dávila, 1998a:82).

Weinstein intenta hacer una caracterización de la juventud urbano popular, a la que define como "la otra juventud", destacando elementos como la proveniencia de estos jóvenes; los sectores de bajos ingresos de las ciudades latinoamericanas. El mismo autor los define como jóvenes en función de la autopercepción y

autocalificación que hacen como tales los propios jóvenes urbano populares, en la medida en que comparten expresiones culturales que en gran medida le son o le serían comunes a los jóvenes en su globalidad; y además son reconocidos por agentes externos como jóvenes, en virtud de su estadio de desarrollo físico, psicológico y social.

Se trata, por cierto, de jóvenes que habitan en sectores populares urbanos, los que el autor identifica como aquellos que viven en situación de pobreza o de privación respecto a los bienes y servicios.

Weinstein señala como característica comunes a estos jóvenes,

"su contacto y cercanía con el mundo del trabajo que son anteriores a las de otras juventudes; una relación conflictiva con la educación formal; una mayor importancia del grupo de pares; una mayor proximidad con la pobreza y las conductas desviadas; y una menor coordinación en la adquisición de los roles adultos"(Weinstein, 1990:174).

Elemento central a la hora de definir a esta juventud, lo constituye la posición social de las familias a las que pertenecen, pues dada la precariedad de la situación económica, muchos de estos jóvenes se ven obligados a desertar de la escuela para buscar algún empleo y contribuir así a la economía del hogar. Mas, dada la dificultad de encontrar trabajos estables, estos jóvenes se incorporan masivamente al sector informal de la economía, o a trabajos temporales y/o subempleados; *"expulsados de la escuela y excluidos de un trabajo estable, los jóvenes urbano populares requieren de nuevas respuestas a sus necesidades de integración y movilidad social."* (Corvalán, 1986:8).

4.2.3. Integración y exclusión. ¿Quién para el columpio?

Los procesos de socialización y moratoria en el caso de los jóvenes urbano populares son vividos de manera muy particular. Es más, en ocasiones es difícil hablar de juventud, pues como vimos anteriormente, los jóvenes pobres se caracterizan principalmente por su cercana relación con el mundo del trabajo y con la responsabilidad de tener cierto grado de productividad económica.

No obstante, esta relación con el mundo laboral productivo, que podríamos llamar adulto, es bastante precaria; dadas, entre otras cosas, las condiciones educacionales de estos jóvenes, la posibilidad de encontrar trabajos que les permitan cierta estabilidad es bastante difícil.

De esta manera, los jóvenes de los sectores pobres de nuestras ciudades se encuentran en un ir y venir desde la exclusión y marginalidad social a la integración precaria y viceversa, en un ir y venir de un columpio sobre el cual no tienen el control.

Consideraremos el fenómeno de exclusión social de los jóvenes no como un estado, sino como un proceso, de constante reactualización, sustentado en la estructura social global y dependiente de ella, más que de cambios en la situación económica ligados a la falta o no de empleo de los jóvenes. Martínez y Valenzuela analizaron la juventud chilena en relación a la exclusión, señalando que:

“por exclusión se entiende el proceso de cambio estructural por el cual diversos conjuntos sociales, que en el pasado inmediato ocupaban de modo estable posiciones

institucionalizadas del sistema social, o podían tener sólidas expectativas de incorporarse a él, son expulsadas de estas posiciones o ven persistentemente bloqueadas sus vías de acceso a ellas” (Dávila, 1998b:98).

En esta concepción cobra sentido la condición de multiexcluidos de los jóvenes pobres, es decir, la exclusión es total, la exclusión ya no es en relación al mundo laboral, como se entendiera antaño; sino en relación a las posibilidades reales de participación en la estructura social total. Los jóvenes pobres no participan o lo hacen de manera precaria en los procesos de producción y consumo que sustentan el modelo social, económico, político y cultural vigente.

La exclusión es en definitiva, respecto a los “beneficios” del sistema de libre mercado. El rol del Estado, en lo referente a su ser responsable de la integración social de sus jóvenes ha sido despojado por el mercado, erigiéndose éste como instrumento de movilidad individual, lo que ha llevado a múltiples formas de desintegración social, las que repercuten más drásticamente en los sectores populares y más aún en sus jóvenes; pues el mercado:

“desarticula la industria que era el principal mecanismo de integración entre jóvenes de estratos bajos; quiebra las bases de la comunidad familiar; expulsa tempranamente a los jóvenes de la escuela y los excluye de la sociedad política. El mundo de los jóvenes será crecientemente un mundo de relaciones desinstitucionalizadas” (Dávila, 1998a:85).

Ahora bien, volvemos a una pregunta que ya nos hiciéramos con anterioridad ¿cuáles son las alternativas de integración? La dualidad exclusión/integración no considera una posición alternativa; en esta medida, la integración significa engrosar las filas del mundo adulto y aceptar con él las condiciones impuestas por el

mercado. Entre otras condiciones, competir para alcanzar tal estado de integración, pues al dejar de ser responsabilidad del Estado, la integración social deja de ser *"una especie de derecho que todo ciudadano tenía garantizado; sino que se precisa competir y alcanzar dicho estado. Se produce una institucionalización del mercado"* (Dávila, 1998a:85,86).

En consecuencia, si se siguen las reglas del juego del mercado y la libre competencia, no hay posición fuera de la dualidad.

Volviendo al tema central de nuestra investigación, nos corresponde intentar un análisis acerca del papel de la educación en este proceso.

4.2.4. Integración y exclusión. Las paradojas de la educación

Siguiendo a Dávila, convendremos en que la exclusión social de la juventud popular chilena encuentra en la variable educativa y en sus efectos posteriores, que se traducen en el empleo e ingresos, la dimensión que más discrimina en los procesos de integración/exclusión de los jóvenes:

"A nivel del espacio de la educación o la variable educación, en una perspectiva de integración social, cada vez aparece como más altamente discriminatoria, donde el espacio educacional va determinando a muy corta edad las posibilidades de integración social de los mismos jóvenes en su futuro y comienzan a aparecer rasgos de descredibilidad de los jóvenes populares y sus familias hacia el sistema educativo y el rol de este en cuanto a utilidad y mejoría en su condición de vida y como herramienta útil y eficaz, lo que se ve como una meta cada vez más lejana y con pocos elementos de realidad que puedan asegurar un logro en este plano". (Dávila, 1998a:87).

Tal como se indica en el Primer Informe sobre la Juventud de América Latina, encontramos que *“al interior del sistema educativo, a pesar del denodado esfuerzo democratizador que inspira la totalidad de los modelos educativos (latinoamericanos), se reproducen en la mayoría de los casos las desigualdades sociales que persisten fuera de él”* (Rodríguez, 1990: 180).

En este sentido, es que comprenderemos el rol de la educación como paradójico. Por una parte es la herramienta de integración al sistema (aunque en el caso de los jóvenes urbano populares, sea una integración precaria e inestable, que los ubica en el lugar más bajo de la estratificación laboral) y agente exclusor por excelencia, pues, aunque el discurso manifieste lo contrario y en el imaginario colectivo esté presente aún la creencia de que la educación es la mejor herramienta para superar la condición de pobreza; en la práctica ocurre que los modelos educativos implementados no son pensados desde y hacia los pobres, sino todo lo contrario, colaborando de esta forma en la mantención de las cosas tal como están: los ricos cada vez más ricos, los pobres cada vez más pobres.

4.3. Los Jóvenes Desescolarizados

4.3.1. Igualdad de oportunidades de acceso v/s igualdad de oportunidad de resultado. Algunos datos

Es cierto que el problema del acceso a la educación en nuestro país puede incluso considerarse superado; la cobertura ya no constituye el problema. La gran diferencia empieza a notarse avanzados los años de estudio, así, según datos expresados por MIDEPLÁN en 1998, observamos diferencias abismantes entre los jóvenes ricos y los jóvenes pobres respecto al tiempo de permanencia en el sistema

escolar: 9,1 años promedio de permanencia en los jóvenes de los estratos menos favorecidos y 12,8 años promedio de permanencia en los jóvenes de los estratos más favorecidos.

Para complementar lo anterior, mencionaremos que en un seguimiento de diez grupos de alumnos de enseñanza media, entre 1975 y 1989, evidenció una significativa diferencia en el porcentaje de egreso con licencia de enseñanza media, entre alumnos matriculados en primer año medio en establecimientos educacionales estatales o municipales y particulares pagados; encontrando que del primer grupo sólo el 60% logra egresar de cuarto medio, mientras que en el segundo, el porcentaje se acerca al 90%. (Lemaitre, 1995).

Del mismo modo, las cifras referidas a los desescolarizados nos indican que al año 1998, la población menor de 18 años que se encontraba en esa condición alcanzaba a un 13% para el tramo de 14 a 17 años; 1,1, para el tramo de 7 a 13 años; y 75% para los menores de 5 años.

Resulta clarificador constatar que el porcentaje mayor de desescolarizados se encuentra en los segmentos más pobres. De los 140 mil jóvenes de 14 a 17 años que se encuentran en esta situación el 72,7% pertenece al 40% de los hogares de menores ingresos (CASEN, 1998. Doc. N°5, 1999).

Con lo anterior queda en evidencia que el énfasis puesto en el concepto de “igualdad en el acceso” a la educación, no garantiza en absoluto la “igualdad de oportunidades en el resultado”. La gran dificultad para los niños y jóvenes de extracto popular no es ingresar al sistema de educación formal, sino mantenerse en él.

4.3.2 Aproximaciones a una explicación de la deserción en jóvenes urbano populares

Según datos de la Encuesta CASEN 1998 las razones por las cuales los jóvenes encuestados declaran no asistir a un establecimiento educacional, varían según el grupo de edad correspondiente. De este modo para la población de 7 a 13 años, las principales razones fueron “enfermedad que lo inhabilita” (24%), “problemas de conducta y rendimiento” (17,9%), “no le interesa” (12,7%) y “dificultad económica” (10,2%), siendo las dos últimas las más relevantes para el grupo que se ubica bajo la línea de la pobreza.

Para la población de 14 a 17 años las principales razones fueron “está trabajando o está buscando trabajo” (22,2%), “dificultades económicas” (15,4%) y al “falta de interés por proseguir los estudios secundarios” (14,9%), siendo la razón económica la más relevante para los sectores más pobres.

4.3.2.1. Las presiones económicas

Como ya lo mencionáramos anteriormente, el contexto socioeconómico de los jóvenes urbano populares los sitúa en una posición de cercanía al mundo laboral con anterioridad al de las otras juventudes; ya sea por la necesidad imperiosa de contribuir a la economía del hogar o por la necesidad de proporcionarse algún dinero para sus actividades particulares, llámense fiestas, ropas, etc, consideradas propias de “lo juvenil”. En definitiva, procurarse el acceso al “mercado de lo juvenil”, del cual son excluidos sino acceden a un trabajo que les permita generar cierto nivel de recursos, recursos que en tanto jóvenes escolarizados no pueden

generar.

4.3.2.2. Las posibilidades reales de inserción laboral que ofrece la Escuela

Efectivamente en nuestros tiempos se puede hablar de un verdadero divorcio entre expectativas y oportunidades para acceder a un empleo gratificante o al menos bien remunerado, esto es aún más evidente en el caso de los jóvenes pobres.

"Los jóvenes rehusan cada vez más a aceptar empleos que les parezcan demasiado divorciados de su formación y de sus aspiraciones, o que además de ser mal pagados les parezcan degradantes o indignos(...) en el fondo, no son las actitudes de los jóvenes las que per se contribuyen a agravar el problema sino el hecho, más lamentable y más difícil de modificar, de que la mayoría de las sociedades actuales no pueden ofrecer a sus generaciones jóvenes aquellos empleos dignos e interesantes con que las hacen soñar durante los largos años de su paso por el mundo de la educación." (Vargas, 1988 cit. en Davila, 1998b: 103)

En esta medida, pierde absoluto sentido el cerrar el ciclo de la educación media, pues el tipo de trabajo y por ende, el trato que en el se reciba y el nivel de ingreso que le proporcione no variará significativamente por dos años más o menos de estudio; y mucho menos por las calificaciones obtenidas.

4.3.2.3. El fracaso escolar

El fracaso en la escuela, la dificultad extrema para mantenerse dentro del sistema, especialmente para los niños y jóvenes de sectores populares también puede aportar a la explicación de la deserción, el niño o el joven, tomado desde su ser individual, no se la pudo en la escuela. Lo verdaderamente importante al enfrentarnos a este

tema es el intentar conceptualizar el fracaso desde una perspectiva distinta a la intrapsíquica individual o "ideología de dones innatos", que no solo reduce la explicación, sino que además la centraliza en el niño o joven "fracasado", culpándolo de tal situación, sin entrar a considerar múltiples factores; socioculturales, educativos, pedagógicos, políticos, etc, que ciertamente dan luces al momento de aproximarse a estas temáticas.

Si bien, existen diferencias intrapsíquicas y mediadas por factores extraescolares (como la familia, los medios de comunicación, etc.), la escuela se encarga de transformarlas en desigualdades. (Perrenoud, 1990). Las diferencias a nivel social, expresadas y aumentadas en la escuela tienen relación, con el que esta última no ha sido creada pensando en los niños y jóvenes de las clases desfavorecidas, sino, como hemos venido insistiendo, es pensada y creada desde y hacia un tipo social; el acomodado, el dominante.

"Los estudiantes de las clases populares, cuya cultura difiere profundamente de la cultura escolar, deben realizar esfuerzos considerables para asimilarla sometidos a una especie de reeducación. La escuela humilla a menudo profundamente a los estudiantes de las clases desfavorecidas. Los fracasos escolares, las notas bajas, los juicios de los profesores los convencen de que son incapaces de estudiar y de que deben contentarse con un trabajo modesto adaptado a sus capacidades" (Lutte, 1991 cit. en Redondo, 1994: 8)

Coherentemente con lo anterior, Fernández Enguita sostiene que para lograr el éxito escolar se requiere que al estudiante le hagan sentido tanto los fines, como los medios y los valores de la institución escolar (Fernández Enguita, 1990), lo cual, en sectores populares escasamente acontece.

Las necesidades económicas, el divorcio entre las expectativas y las oportunidades, el fracaso escolar son sólo algunos de los elementos encontrados en la literatura para aproximarse a la explicación de la deserción escolar y es nuestra idea que nuevos elementos que apunten en esta línea sean expresados en la voz de los propios desertores.

En función de todo lo anteriormente desarrollado, bien vale hacerse la pregunta por la verdadera razón por la que los jóvenes deben asistir doce años de sus vidas a la escuela; ¿educación o custodia?, ¿enseñanza o disciplina?, ¿desarrollo social o reproducción social?; en definitiva, ¿cual es o son, el o los sentidos que justifican la millonaria inversión que se realiza en educación?, si por angas y por mangas no resulta una herramienta válida para la superación real de la pobreza, entendida no como movilidad social ascendente individual, sino como transformación social global.

SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

CAPÍTULO I. MARCO METODOLÓGICO

1.1. Perspectiva metodológica

Hemos asumido la comprensión de la realidad como una construcción humana, como una empresa colectiva, como un producto intersubjetivo, como un proceso permanente y dialéctico que se da en la interacción humana, en el lenguaje. A su vez, nos encontramos en el terreno de las Representaciones Sociales, las que encuentran su origen precisamente en este entramado discursivo.

Como es bien sabido, en el estudio del mundo social y es más, en nuestro cotidiano devenir en este mundo, no nos encontramos solo con hechos o facticidades, sino también con discursos desplegados por individuos o grupos. (Ortí, 1994) El contenido simbólico de estos discursos, para ser investigado, debe ser analizado e interpretado (propio del enfoque cualitativo), más que sometido a alguna clasificación o correlación (propio del enfoque cuantitativo).

El interés del presente estudio se centra en la aproximación al discurso del sujeto joven popular urbano, y a la construcción o representación social que este sujeto tiene, respecto a un objeto particular; en este caso: la Escuela. En esta medida, es que la perspectiva metodológica más apropiada para el logro de nuestro objetivo es de carácter cualitativo, la que nos permitirá producir información en torno a los

contenidos, creencias, valoraciones, actitudes, etc. que se manifiestan en el discurso del sujeto con respecto a nuestro objeto específico.

1.2. Tipo de Estudio

El presente estudio es de tipo exploratorio descriptivo, pues el discurso de los jóvenes urbano-populares, específicamente el de los desescolarizados, ha sido escasamente estudiado. Se pretende producir información que permita describir las representaciones sociales de este sujeto respecto al objeto de estudio.

Los estudios exploratorios se efectúan, normalmente cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, o que no ha sido estudiado antes(...)nos sirven para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real (Hernández,1996:59).

1.3. Campo de Estudio

En la investigación de las Representaciones Sociales se distinguen tres campos de estudio; el objeto a representar, en esta tesis, se ubica en el campo de la "Imaginación Cultural", pues la Escuela y la educación poseen una larga historia de representaciones que han hecho a este objeto social inteligible para diversos actores en múltiples sociedades y culturas a lo largo del devenir de la humanidad.

1.4. Técnica de Producción de Información

La técnica que utilizaremos será la Entrevista Semiestructurada, pues mediante ella se puede acceder al estudio de las representaciones sociales teniendo en consideración las características propias de los sujetos de nuestra muestra y el contexto en que se desarrollará la entrevista.

Las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas; donde el propio investigador es el instrumento de la investigación, pues no se trata de un mero intercambio de preguntas y respuestas, sino más bien, se sigue el modelo de una conversación entre iguales (Taylor y Bogdan, 1996).

Consideramos que la entrevista de investigación social es, fundamentalmente, una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso, de una conversación continua y con alguna línea argumental desarrollada por el entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación (Alonso, 1995).

La entrevista pretende ingresar en aquel ámbito comunicacional donde la palabra se constituye como el principal vehículo de una experiencia personalizada, biográfica e intransferible.

· Es un ámbito en el que se busca construir lo social desde la vivencia individual, pues en la entrevista el yo del individuo emerge, como lo señalara Mead, en un proceso en el que se experimenta a sí mismo como tal, no directamente, sino indirectamente, en función del otro generalizado, lo que implica considerar que en el discurso del sujeto está presente ya no una perspectiva netamente individual, sino más bien una eminentemente social donde emergen él o los puntos de vista de los otros miembros de su grupo social.

De lo anterior se sigue que, el yo que participa en la entrevista poco tiene que ver con una visión individualista y racionalizada, y mucho menos con una “realidad objetiva”, sino más bien se refiere a un yo narrativo, “un yo que cuenta historias en las que se incluye un bosquejo del yo como parte de la historia”(Bruner en Alonso, 1995: 226)

La función básica de la entrevista es “ la reproducción del discurso motivacional (conciente e inconciente) de una personalidad típica en una situación social bien determinada y/o ante objetos sociales solo relativamente definidos” (Ortí, 1994: 214).

Por otra parte, el acceso a los sujetos de este estudio y la dificultad de reunirlos, ya sea por razones temporales o espaciales, justifica, el uso de la entrevista, como la técnica más apropiada en este momento.

Además, es semi-estructurada, puesto que de esta forma podemos orientar el discurso del entrevistado en función de los temas de mayor interés para esta

investigación. Para este fin hemos diseñado un guión de entrevista, en el que se señalan las áreas temáticas que vamos a abordar.

1.5. Caracterización de la Muestra

Se realizaron doce entrevistas a un grupo de jóvenes urbano populares, pobladores de la Villa Primavera, en el sector El Castillo de la comuna de La Pintana¹; cuyas edades fluctúan entre los 15 y los 19 años.

Todos los jóvenes entrevistados comparten la condición de desescolarizados, habiendo cursado y aprobado, en el mejor de los casos, el octavo año básico, siendo la media el sexto año básico; no obstante la cantidad de años de escolarización, en la mayoría de los casos, es mayor que el nivel alcanzado.

Se procuró, con la intención de manejar en alguna medida la variable de género, entrevistando una similar cantidad de jóvenes hombres y mujeres. Sin embargo, esto estuvo mediado por las posibilidades reales de acceder a los sujetos; de este modo la muestra estuvo constituida por siete hombres y seis mujeres.

¹ La Villa Primavera se encuentra ubicada en el límite oriente de la comuna de La Pintana, limítrofe con Puente Alto; está situada en el sector El Castillo a la altura del paradero 39 de la Avenida Santa Rosa. Es un sector tipificado como de pobreza dura, y que se ha ido formando por erradicaciones desde distintas áreas de Santiago. Esta Villa en particular se instala en calidad de de campamento el año 1994, siendo su origen fundamental una toma de terreno ubicada en el paradero 36 de la misma avenida. Las viviendas son de material ligero, que cuentan con casetas sanitarias; el nivel educacional no alcanza en promedio al enseñanza media; y la integración al mundo del trabajo se realiza como mano de obra no calificada, en oficios esporádicos e informales.

CAPÍTULO II: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS EN BASE A LAS DIMENSIONES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ESCUELA

Introducción

Los resultados de esta investigación se organizan de acuerdo a las dimensiones de las representaciones sociales: la información, referida al tipo, calidad, cantidad y origen de los conocimientos asociados al objeto de nuestro estudio: la escuela; la actitud, que dice relación con una posición evaluativa global del sujeto respecto del objeto, desde el punto de vista de la menor o mayor aceptación de éste; y finalmente, el campo representacional, que se refiere al universo de significado que el sujeto tiene respecto al objeto.

De esta manera, nos encontramos, en la dimensión de información con cuatro categorías: la historia escolar, entendida como los conocimientos adquiridos en la experiencia vivida y sentida de los jóvenes en el transcurso de su vida escolar; los conocimientos asociados al tiempo y al espacio escolar, referidos al uso y la distribución de estos al interior de las escuelas; los conocimientos asociados a la calidad y utilidad de la educación, los que hacen mención a los tipos de educación, a los niveles educativos (básico, medio y superior) y las posibilidades de acceso y de perspectivas laborales que implica cada uno; y finalmente, los conocimientos asociados a la desescolarización y a la reescolarización, los que se refieren principalmente a las explicaciones y a las

consecuencias que estas traen consigo, junto con las posibilidades y sentidos de volver a estudiar en la escuela.

En la dimensión de las actitudes, el discurso de los jóvenes da cuenta de ocho categorías: la inestabilidad en la historia escolar y los sentimientos asociados a los constantes cambios de escuela; el uso y la distribución del tiempo y el espacio al interior del establecimiento; lo relacional o vincular, tanto con el grupo de pares como con los adultos significativos; aparecen también actitudes respecto a lo formativo, entiéndase por esto un ámbito académico y un ámbito disciplinario; la actitud hacia la utilidad de la escuela o su valoración instrumental para cualquier ámbito de la vida de los jóvenes; posiciones y valoraciones respecto a la desescolarización y la reescolarización, sentimientos asociados y atribuciones causales; finalmente, se destaca la actitud de los jóvenes hacia sí mismos como estudiantes, sus autoimágenes y autovaloraciones en función de lo que fue su paso por la escuela.

Para terminar, la dimensión del campo representacional está constituida por cinco categorías, las que hacen referencia, al igual que en la dimensión de actitudes, a los ámbitos destacados en el discurso de los jóvenes como fundamentales en la escuela y la vida escolar y que nosotros hemos agrupado en: lo relacional, lo formativo, la valoración instrumental y el sentido de la escuela, además de la desescolarización, que implica tanto las imágenes que la explican como un ámbito referido a la situación actual del desescolarizado. Finalmente, se otorgó el espacio para la expresión de los deseos y/o las fantasías que los jóvenes pudieran desplegar respecto a la escuela.

CUADRO RESUMEN.

DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
Información: Construcción cualitativa y cuantitativa de conocimientos en torno al objeto social Escuela.	<ul style="list-style-type: none">• Historia Escolar• Conocimientos y Experiencias Asociados al Tiempo y al Espacio Escolar• Conocimientos Asociados a la Calidad y a la Utilidad de la Educación• Conocimientos Asociados a la Desescolarización y a la Reescolarización
Actitudes: Orientación evaluativa y sentimientos asociados al objeto social escuela.	<ul style="list-style-type: none">• Actitud hacia la Inestabilidad en la Historia Escolar• Actitud hacia el Tiempo y el Espacio Escolar• Actitud hacia Lo Relacional• Actitud hacia Lo Formativo• Actitud hacia la Utilidad de la Escuela• Actitud hacia la Desescolarización. Sentimientos Asociados• Actitud hacia la Reescolarización• Actitud hacia el Ser Estudiante
Campo Representacional: Organización interna, jerarquizada y ordenada, del conjunto de imágenes y valoraciones referidas al objeto social escuela.	<ul style="list-style-type: none">• Lo Relacional• Lo Formativo• Valoración Instrumental y Sentido de la Escuela• La Desescolarización• Deseos y/o Fantasías.

2.1. Información

2.1.1. Historia Escolar

El paso por la escuela se constituye a la vez, como un derecho y una obligación para todos los niños y jóvenes que habitan las zonas urbanas de nuestro país, no obstante, sus trayectorias pueden diferir significativamente.

En el caso de la mayoría de los jóvenes entrevistados, ésta se caracteriza por una alta inestabilidad y movilidad, que trasciende el ámbito puramente escolar y que no está necesariamente asociado al desempeño como estudiante, presentándose más bien como una manifestación de una inestabilidad mucho más global; a nivel psicológico, social y económico, que repercute en constantes cambios en las condiciones de vida del joven, y por ende, en constantes cambios de escuela.

“No, no repetí ningún curso, cómo se llama, tenía que salirme a mitad de año porque tenía que cambiarme de casa (...) porque mi mamá tuvo una casa y la tuvo que vender y después tuvimos que andar de allegás y en cada casa donde estábamos tenía que quedar en un colegio, después teníamos problemas en esa casa, teníamos que irlos y tenía que cambiarme de colegio” (Joven 9).

“(Estuve) en la..., aquí en la (...), allá en el treinta de Santa Rosa, aquí en el cuarenta de Santa Rosa... y en el Pablo de Rokha; es que como nosotros arrendábamos no más nos vivíamos cambiando..., nunca terminaba las clases” (Joven 12).

“(Estuve) en hartos colegios; en el (...) ahí en Conchalí, de primero a cuarto; después me cambié, estuve viviendo en, en, en la Ferrer y después en el (...), eran puros números. (Ahí estuve) de quinto hasta séptimo, y los tuvimos que cambiarlos de casa y llegamos ahí al bosque, colegio particular; ya, y ma vine pa acá, estuve estudiando..., el séptimo y el octavo lo hice aquí en el San Marcelo y de ahí, estaba estudiando en el industrial de Independencia” (Joven 11).

En otros casos, la inestabilidad de la trayectoria escolar, es explicada por los jóvenes, como producto de las numerosas expulsiones que registran en su vida escolar:

“En el colegio que he estado me han echado de todos; como cuatro o cinco colegios” (Joven 5).

“Me cambiaba porque me tenía que cambiar de domicilio, o porque me echaban de la escuela” (Joven 8).

El paso por numerosos establecimientos educacionales da a los jóvenes la posibilidad de establecer comparaciones entre las distintas escuelas en las que han estado; no obstante, esta abultada trayectoria es condición necesaria, pero no suficiente para que los jóvenes den cuenta de las diferencias. Un grupo de jóvenes advierte y manifiesta diferencias entre escuelas y otro considera que todas son iguales.

El primer grupo organiza esta distinción a partir de lo vincular; es decir, refieren a una preocupación de la escuela por cada joven, a nivel de los afectos (cuidados, protección, consejos); y de lo formativo, es decir, la preparación general para la vida adulta en sociedad.

El segundo grupo no advierte mayores diferencias, en función de que todas las escuelas por las que ha pasado tienen la misma estructura: de orden jerárquico y represivo.

“Es que también, no es llegar e inscribirse en los colegios, hay que saber cómo son también; me metería a uno que fuera estricto, en todo, en la presentación, los cuadernos bien ordenados igual (...) Pa’ después no llegar a decir mira el hueón vago porque no sabe cómo sentarse, no sabe ordenarse y cuestiones así” (Joven 7)

“Un colegio bueno sería uno que aconseja, váyase con cuidado pa la casa” (Joven 2).

“Si poh, si me acuerdo, igual que todos los colegios poh socio, además que yo estudié en cualquier colegio poh hueón (de todos me echaron); si poh, todos son iguales, todos con inspectores, señoritas” (Joven 3).

1.1.2. Conocimientos y Experiencias Asociados al Tiempo y el Espacio Escolar

Una primera diferenciación que podemos distinguir en el discurso de los jóvenes entrevistados, es la del tiempo y el espacio entre los dos escenarios de socialización más importantes de su vida: la casa (familia) y la escuela, apareciendo esta última como una posibilidad de “escape”, de evasión de la vida familiar, o bien, como una posibilidad de diversificar el tiempo y el espacio juvenil:

“El colegio lo bueno que tenía que a uno ya..., uno salía de la casa, se iba al colegio, todo..., uno llegaba al colegio, tenía más libertad poh; mira, yo estaba en la casa aburrida, encerrada con los niños (hermanos menores)..., después ya al otro día me iba al colegio y ahí ya no ya, ya era un poco de libertad, porque podía moverme poh, aquí en la casa no, tenía que estar tiesa..., ahí estar sentá, siempre lo mismo en la casa, que estar viendo a los niños, siempre lo mismo..., en cambio allá no poh, allá tenía varios movimientos, estudiar, después ir a tomar desayuno, todo eso era distinto, además que uno ya conocía más gente; pero del colegio después llegaba a la casa..., oh, olvídate, llegaba a la casa a los mismo otra vez” (Joven 12)

“Sí, era como pa salir, para alejarse un resto de mi papá, pa que no, no estar todo el día atorocho, que llegue curao y la hueá, porque llegaba y tenía que pararte con las manos atrás y los charchazos te llovían, y uno tiene que estar acostumbrado al golpe” (Joven 2).

Una segunda diferenciación significativa tiene relación con pautas de comportamiento que son válidas en un escenario (la calle), y al mismo tiempo

punibles en otro (la escuela) y de la pertinencia y aceptación de las mismas a los distintos escenarios.

“Yo un día, yo iba al colegio así, y el profesor me dice: Oye, aquí tu no entrai; yo le dije: ¿por qué no voy a entrar?, me dijo: porque tu le pegaste a la (...). Yo le dije, mire, en este colegio aquí son bastante, yo le dije, deben ser bastante educados le dije, y tienen que respetar también poh, le dije, yo le hubiera pegado dentro del colegio, está bien que me echen, pero a 100 metros del colegio, pero ya pasado dos cuadras del colegio, eso es un problema de la calle y no son problemas del colegio” (Joven 9).

Se encuentra además en el discurso de los jóvenes entrevistados, la atribución exclusiva al tiempo y el espacio escolar, como el lugar y el momento para desarrollar actividades que podríamos llamar académicas:

“Cuando estaba en el colegio no más me gustaba leer, porque aquí en la casa no pesco ningún libro” (Joven 9)

“Tenía que haberlo aprendido en el colegio y no lo aprendí” (Joven 8).

En la organización del discurso de los jóvenes entrevistados, respecto al tiempo y el espacio escolar, los énfasis son puestos en diferentes ejes, a partir de los cuales se construye la representación de éstos (tiempo y espacio) en la escuela. Los ejes distinguidos son cuatro; uno primero asociado a la satisfacción de

necesidades básicas como la alimentación; un segundo que refiere a la relevancia atribuida a los tiempos y espacios destinados a la entretención y al encuentro con los pares; un tercero relativo al significado otorgado a lo disciplinario, concretizado en el espacio físico oficina (inspectoria); y un cuarto, que dice relación con el lugar secundario y relegado otorgado a los tiempos y espacios asociados a lo académico, fundamentalmente horas y salas de clases.

“Llegaba al colegio a comer galletas y un almuerzo bacán así, pa no estar cagao de hambre todo el día” (Joven 2).

“Ahí llegaba al colegio, tomábamos desayuno me acuerdo..., leche con galleta, después entrábamos a las clases, después salíamos al recreo...” (Joven 12)

“Tenía cancha. Tenía un escenario grande así. Tenían... teatro, tenían pa que, tu si queríai meterte a ayudar en la cocina, te metíai no más a ayudarle a la tía de la cocina” (Joven 6).

“Estaba el patio, la cocina, estaban los baños; uno para las damas y otro pa los varones; estaban las salas, el segundo piso, estaba la oficina, eso no más, y estaba el jardín de atrás” (Joven 8).

“...después tu entrabai a tu sala y si era día lunes, te empezai a contar todo lo que te pasó el fin de semana, que fui a una fiesta con mis compañeros, que tiré con este mino, que ando con él, que pelié con él, que me curé, que no me curé, que mi mamá me pegó, puras cosas así y como fue y todo eso, empezábamos a conversar; llegaba la hora de clases, ya empezai a poner atención, ya y todo terminaba, el recreo, salís a recreo y lo primero a que ibai era a comprar, muerta de hambre” (Joven 6)

“La parte más importante de un colegio yo creo que es la oficina..., donde está el director, ahí es donde mandan a todos los alumnos cuando se portan mal, ahí es donde nos echan, ahí es donde mantienen todos los papeles, eso, yo creo que es la parte más importante de un colegio” (Joven 10)

Se distingue también en el discurso la posibilidad de resignificar el espacio y el tiempo escolar en función de una organización alternativa (¿complementaria o suplementaria?) a la hora de clase:

(me gustaba) “porque yo ahí estaba todo el día, en la mañana estudiaba y en la tarde era como un cod, en el mismo colegio eso sí, íbamos al cod (...) en la misma sala, nos enseñaban a estudiar, hacíamos las tareas, jugábamos, estábamos con nuestros amigos, estar igual que como en la casa así, pero estar tu haciendo las tareas, con tíos (...) la de la mañana, a la clase, yo no le tomaba mucha importancia, yo lo único que esperaba era que llegara el cod no más, porque ahí yo lo pasaba bien” (Joven 9).

2.1.3. Conocimientos Asociados a la Calidad y la Utilidad de la Educación

Los jóvenes manifiestan cierto nivel de claridad respecto a los diferentes tipos de educación y a las posibilidades reales de acceder a estos.

“Dicen que pa, ¿pa cómo es que se llama?, para aprender, si mira, si sabís que, si tu vai al colegio y salís de cuarto medio, tenís que puro meterte a la Universidad y si no, ahí te tiraste, el cuarto medio no sirve pa na, ¿sí o no?, y pa meterte a la

Universidad tenís que tener plata, ¿sí o no?, esa es la volá, con cuarto medio soi ahí no más... (Mis amigos que terminaron cuarto) están trabajando en construcción, otros no trabajan, así poh, en serio, no les sirve pa na; ahí están poh, son más flojos que yo, ni trabajan. A la final es la misma hueá no más" (Joven 3).

"Los colegios no pagados son más malos, a mí no me gustan los colegios que uno no los paga, son malos, en el sentido de los profesores, porque no les enseñan bien, es raro que el profesor que haya sea bueno, son malos, los profesores, el director también (...) En un colegio no pagado, como que los profesores no están ni ahí" (Joven 10)

La utilidad de la escuela se asocia claramente a las posibilidades de una posterior inserción laboral, atribuida más bien a lo normativo (obtención de certificados), que a lo aprendido realmente, lo cual se hace más evidente al conocer otras formas existentes para conseguir tales documentos.

"Pa buscar trabajo es harto difícil si uno no tiene el cuarto medio también, porque en toda pega te piden el cuarto medio, si hasta pa barrer te piden el cuarto medio ahora" (Joven 7).

"No, preferiría al de cuarto medio; si poh porque me ha pasado ya, en el Mc. Donald's me iban a contratar como, ¿cómo se llama?, aseo Mc Donal, no sé como le dicen y llegó un loco que sabe más que yo parece y me dijeron que no, yo tenía todos mis papeles ya..." (Joven 2)

"Es que también es una cosa que, que hay algunos que van ya, pagan sus diez lucas, quince lucas y falsifican un papel que tienen el cuarto medio, hasta cualquier curso" (Joven 7).

2.1.4. Conocimientos Asociados a la Desescolarización y Reescolarización

La desescolarización es un tema que forma parte de la cotidianeidad del sector en que viven los jóvenes entrevistados, del mismo modo que lo son las razones que explican el fenómeno.

“Y en la calle veís a lolo así, y ¿hasta qué curso llegaste?, hasta quinto básico y, ¿por qué?, porque le pegué a un profesor y me echaron, no fui más, o porque no quise estudiar y no quise no más, no aprendís nada poh” (Joven 6).

“También por lo económico, que de repente los papás no pueden también como pa estarle pagando el colegio a un hijo, y otros que pueden y no quieren seguir estudiando no más” (Joven 10).

Respecto a las posibilidades de reinserción al medio escolar, se sabe de la importancia que para tales efectos tienen los antecedentes, tanto a nivel disciplinario como académico.

“De ahí no estudié más, porque no me querían recibir en ningún colegio, no vis que cuando a uno lo echan del colegio le dicen por tal cosa, y ya tenía muchas” (Joven 4).

“No, ahí veo yo, teniendo buenas notas en cualquier colegio me reciben” (Joven 5).

Recopilando lo dicho, la información que el grupo de jóvenes entrevistados construye respecto al objeto social escuela, es una información que se remite directamente a su experiencia como ex-estudiantes, refiriéndose, tanto a su propia historia escolar como a la de sus pares. Un elemento relevante que da cuenta de la relación de estos jóvenes con la escuela, es lo común que les resulta el deambular de un establecimiento a otro a lo largo de su vida escolar y la falta de herramientas psicosociales para enfrentar tal situación; constituyéndose esta inestabilidad escolar en una manifestación de una inestabilidad social, la que se vuelve hacia a los jóvenes en la forma de desescolarización, la que también les resulta común.

Los jóvenes manejan información acerca de las competencias, posibilidades, restricciones, pertinencia de ciertos comportamientos, etc. en función de los distintos escenarios en los que se encuentren y que son relevados en su discurso: la casa, la escuela y la calle.

Finalmente, el conocimiento de distintos tipos de educación, redundando en la toma de conciencia, por parte de los jóvenes, de posibilidades y restricciones para acceder a ellos y gozar de sus beneficios; como son el posicionamiento laboral y el mejoramiento de las condiciones económicas; perspectivas que son asumidas como inalcanzables por el grupo de jóvenes entrevistado.

2.2. Actitudes

2.2.1 Actitud hacia la Inestabilidad en la Historia Escolar. (Cambios constantes de Escuela).

Encontramos dos grandes esferas de sentimientos asociados a este punto, que tienen relación, fundamentalmente, con la pérdida; por una parte la pérdida afectiva (grupo de pares y/o adultos significativos) y por otra parte, el desencanto por tener que dejar de estudiar; la pérdida a nivel de lo formativo. Importante es destacar que en ninguno de estos casos el joven tiene mayor responsabilidad o ingerencia en el control de estos cambios de escuela.

“De ahí fui al (otro colegio) a hacer el primero medio, no quise estudiar más ya poh, hice un mes..., no me gustó el colegio y después pa estar cambiándome no, no quise (...) No era igual que hacer el octavo, había que buscar, que hacerse amigos ahí, en cambio, en octavo, uno está de antes, de otros años y tiene sus amigos ahí poh, yo al menos no me sentía bien en ese colegio..., o sea, como que no estaba preparado yo para entrar a ese curso al tiro..., es que no era llegar y conversar al tiro con amigos así poh, se nota al tiro y no me gustó a mí” (Joven 1).

“(Me sentía) mal, porque tenía que dejar de estudiar, si yo, yo no repetía ningún curso, lo único que tuve que dejar hasta la mitad fue el tercero básico (...) Me daba pena poh, dejar a mis amigos, porque en cada parte de donde estábamos, teníamos que ir dejando un poquito de nosotros, un poco de amigos, una amistad que se deja, no se vuelven a ver nunca más”. (Joven 9).

“Me sentía mal porque tenía que dejar de estudiar por cambiarme” (Joven 12).

2.2.2. Actitud hacia el Tiempo y el Espacio Escolar

Una primera y clara evaluación negativa hace mención de los horarios de la escuela, fundamentalmente a la hora de ingreso.

“Ir al colegio a mí me aburrió, me aburrían las levantas temprano y toda esa onda..., a las ocho mi papá me decía levántate, ya espera un poco, por mí, por mí no era no ir poh loco, pa seguir durmiendo (...), llegaba atrasao siempre, es que las levantas temprano flaco” (Joven 3)

“Faltaba mucho, porque a veces me daba flojera ir al colegio, de repente iba..., porque tenía que levantarme temprano, flojera en el colegio” (Joven 8).

Una segunda evaluación negativa se refiere a lo espacial, en particular a la apreciación de la escuela como un espacio cerrado que limita la movilidad.

“Así como no sé poh, era inquieto, no me gustaba estar encerrao, me escapaba de la sala y toda esa hueá..., no sé, no me gustaba estar ahí sentao, no me gustaba cachai, la hueá del colegio, ya ni me acuerdo ya muy bien, porque no me gustaba” (Joven 3).

“No me gustan los colegios cerrados, parecen cárcel” (Joven 9).

Otras apreciaciones significativas hacen mención del uso “satisfactorio” del tiempo y el espacio escolar en función de actividades extracurriculares.

“Después en la tarde, iba a computación (...) Voluntario, el que quería iba..., de repente uno no iba a aprender tanto computación, sino que más a entretenerse” (Joven 1)

“Me gustaba el comedor por las comidas que daban en el colegio” (Joven 8).

Una diferenciación evaluativa significativa que hacen los jóvenes dice relación con lo que hemos denominado “extraterritorialidad” de las normas escolares, a saber, la distinción entre los dominios escolar y no escolar (callejero) y de la pertinencia o no de la aplicación de las reglas (o leyes) de uno en otro.

“Si yo le hubiera pegado (a la compañera) dentro del colegio está bien que me echen, pero a cien metros del colegio, pera ya pasao dos cuadras del colegio, eso es un problema de la calle, no son problemas del colegio” (Joven 9).

2.2.3. Actitud hacia Lo Relacional

2.2.3.1. Actitud hacia el Grupo de Pares.

Encontramos, entre otras valoraciones, una circunscripción de las relaciones interpersonales ligadas casi exclusivamente al territorio, real y simbólico, de la escuela, lo que conlleva sentimientos de pérdida importantes a la hora de abandonar un curso.

“Si, es que igual de repente me encuentro con algún compañero, pero no es igual que antes, porque ya no ya poh, ya se perdió todo eso, ahora el que va a estudiar estudia no más y no está ni ahí con el otro” (Joven 1).

También aparecen relevadas las influencias y presiones sociales que el grupo de pares ejerce muchas veces sobre sus miembros, haciendo que estos se sientan en la obligación de adaptarse a los requerimientos del grupo.

“En el colegio tenía otras amistades, cómo te dijera, amistades más adultas, más despiertas, eso mismo me llevaba a hacer quizás lo que ellos hacían aunque yo no quisiera, ellos no me obligaban, pero tu te adaptai igual” (Joven 6).

Existen también las evaluaciones negativas respecto del grupo de pares, en función de ciertos comportamientos no compartidos.

“O sea, nunca me ha gustado juntarme con cabros así, nunca me ha gustado estar apatotá (...), tu sabís poh, los jóvenes de ahora hablan puras ordinarieces, por eso no me gusta eso de los amigos, porque uno se junta, se mete en un grupo y empiezan a hablar de la..., no sé, yo no sirvo pa andar echando garabatos” (Joven 12).

2.2.3.2. Actitud hacia los Adultos Significativos

En general, las valoraciones negativas de los adultos significativos dicen relación con la falta de compromiso del profesorado, con los abusos de poder (reales o fantaseados) y con las relaciones impersonales que establecen.

“No poh, ahí (un colegio determinado) son unos hueones no más, si poh, los profesores no saben ni escribir yo creo” (Joven 7).

“(La onda con los profesores era) mala también, mala, es que aonde mandaban y yo no les compraba cachai, entonces decían ya, este hueón, entonces llegaban hasta el punto que me echaban hasta chuchás los profesores cachai, si yo no les compraba hueón, y les decía qué, no estoy ni ahí con vos” (Joven 3)

“Te llevaban donde el director y el director ahí te decía, ya, querís que te mande a buscar al apoderado o te pego yo..., Chi, te imaginai que después el viejo le diga, ya, bájate los pantalones pa no mandarte a buscar el apoderado, na que ver poh (...) Si yo por eso me salí, si ni en mi casa me pegaban a mí y después que llegara un desconocido y me levantara la mano...” (Joven 7).

“Hay profesores que trabajan pa puro ganarse la plata y no están ni ahí con enseñarle lo más básico a los jóvenes”. (Joven 2)

Por su parte, las valoraciones positivas se asocian principalmente al establecimiento de relaciones más personalizadas y con un compromiso afectivo, que muchas veces trasciende los límites de la escuela.

“Con el tío (...) nosotros jugábamos, compartíamos, él nos enseñaba, yo de repente lo iba a visitar a la casa, sí, sí, era buena onda el tío (...), salía con nosotros pa todas partes” (Joven 9)

“La profesora jefa era buena, cuando hacíamos las tareas no te retaba, no te apuraba na, tranquilo; igual nos retaba, nos sacaba mala nota, pero tranquilo, no apuraba las tareas, si uno no las tenía le daba la oportunidad pa hacerla de nuevo” (Joven 1)

“(Me gustaba tener) la misma profesora, que la quería hartito, me quería hartito, hasta lloraba conmigo, yo me acuerdo que lloraba conmigo” (Joven 2).

“(Con un profe bueno) nos reuníamos así y empezábamos a conversar, antes de empezar (la clase), empezábamos a conversar igual, en buena así, su tiempo y después ya...” (Joven 11)

2.2.4. Actitud hacia Lo Formativo

2.2.4.1. Actitud hacia Lo Académico

Los jóvenes se refieren con cierta frecuencia a las gratificaciones que les significaba el aprender y a lo atractivo e interesante de ciertos contenidos a los que accedían en la escuela.

“Me gusta el de historia porque uno lee y como que está viendo hacia el pasado así, y sabe todo lo que pasó antes, uno lee y aprende hartito” (Joven 1).

“La historia de Chile, esas hueás me gustaban..., las historias me gustaban, me gustaba escucharlas, prestaba atención ahí, me interesaba saber qué hueá pasaba, quién fue este, quién fue este otro y hueá, ¿cachai o no?, me enseñaron la hueá del combate y todas las hueás que pasan en historia y no me acuerdo ya poh hueón, si es mucho tiempo ya..., y las artes plásticas me gustaban, hacís hueás, manualidades” (Joven 3)

Asimismo, se distinguen otras formas de obtener gratificaciones en las situaciones escolares; se mencionan entre estos desde las premiaciones y las buenas notas, hasta lo atractivo de las profesoras.

“Las notas, me gustaban las notas que sacaba, los promedios que sacaba, te daban diplomas, diplomas te daban” (Joven 5)

“Me iba bien, igual es que mi forma de estudiar era super, no, no pescaba ni un cuaderno cachai, yo anotaba, después llegaba la hora de las pruebas, pum, memorizaba todo, era super en ese sentido”. (Joven 6)

“El que me gustaba era el de Ciencias Naturales..., porque la profesora era rica no más, je, je, je, los hacía clases de sexuales la misma señorita” (Joven 4)

El discurso también hace mención de actitudes respecto de las metodologías utilizadas en la escuela; distinguiéndose dos principales ejes: actividad/pasividad y trabajo individual/trabajo colectivo.

“Porque (los profesores) pasaban lo mismo, resumían todo lo que ya teníamos en el cuaderno, y si lo teníamos todo; ¿para qué íbamos a resumir más?; y eso, ahí cuando empezaba el desorden” (Joven 11).

“Si poh, porque uno no sé poh, lo pasaba bien (trabajando en grupo), conversaba, trabajando conversaba, no sé poh, de repente nos hacían hacer trabajos con palitos de helado, cosas así, de repente bordados (...) La de matemática y castellano eran aburrios, o sea, enseñaban y enseñaban hasta que se terminaba la hora, porque algunos no poh, decían ya, descansen un rato o vean los cuadernos, cualquier cosa” (Joven 4).

Una última mención importante hace referencia a la situación de evaluación o de examen, significándola como tensionante, pero válida, constituyéndose en la forma aceptada de poner a prueba lo aprendido (aún cuando la tensión, muchas veces, tergiverse los resultados).

(En matemáticas) llegaba el momento de que yo tenía que hacer la prueba y me olvidaba de todo, era una cosa así y ahí siempre contestaba algo que, y qué significa esto y qué significa, y se me olvidaba todo, nula.” (Joven 6).

“(Con las llamadas al pizarrón) de repente no, no salía na, ah, yo decía no sé no más poh, me ponía nervioso, si poh, tenso” (Joven 4)

“De las pruebas, eeh, es como que pillaron una buena, ¿cómo te dijera?, una buena manera de, como una buena manera pa que tu aprendai, ¿cachai?... porque sí, porque ellos te enseñan algo y después llega el momento en que tú teníai que saberlo y ahí es donde te pillan” (Joven 6).

2.2.4.2. Actitud hacia Lo Disciplinario

El tema de Lo Disciplinario toma diversos matices en el discurso de los jóvenes entrevistados, matices que tienden a marcar tanto distinciones como confusiones; por un lado el discurso denota distinciones de conductas que dentro del marco escolar son consideradas punibles, pero que fuera de este no lo son, e incluso son entendidas como propias del mundo juvenil, por lo que su sanción resulta incomprensible.

“Si cualquiera tiene problemas cuando cabro cierto, que mira que por una pelea que te echen, no poh, cachai, te echan por cualquier hueá” (Joven 3)

“Como cuando se va el profesor te parai, te vai a conversar a un lado, te tirai los plumones, cosas así, de pesao le hacís una broma, cualquier cosa..., era una forma de divertirse, pero pa tí no era un desorden poh, era una forma de divertirse, te reís poh, a parte de todo te llegan esos chacoteos y los aprovechai poh y te reís un rato y después te sentai y así poh”. (Joven 6).

“No hacía caso, me decían que tu jumper está muy corto, que ya, mañana vengo con el largo y después, al otro día lo mismo..., y no quedaba en nada; que ahora por lo que se vé, andan todas siempre con el jumper corto, con el pelo suelto, todo es así ahora, que se pintan pa ir al colegio..., andan todas así, qué pueden reclamar..., a mí me gusta porque es la forma que tiene uno de vestirse y ellos no pueden decir nada (...) No sé por qué lo harán (poner esas normas), porque las profesoras están como payasos igual, a algunas les decíamos pin-pon” (Joven 10)

Por otro lado, se aprecia también una asunción incondicional de ciertas normas establecidas por la escuela, las que si bien no son del todo comprendidas (ni compartidas), son aceptadas como parte de la dinámica al interior de la institución escolar.

“Cuando estaba de moda ese corte así, cuando estaba de moda cuando uno se dejaba así una colita pa atrás, ahí en ese colegio no dejaban usar el pelo así con colita, de repente la cortaban; los días lunes el inspector estaba con una tijeras y de repente decía ya, los viernes, este fin de semana todos los que tienen el pelo largo tienen que cortárselo, sino el lunes se los corto yo, a mí una vez me lo cortaron..., es que yo sabía que tenía que habermela cortado y no me la corté na (...) Por algo lo hacen.” (Joven 4)

“Yo le pedí disculpas y todo porque le había interrumpido la clase ..., porque como ellos lo encontraban grave, yo les encontraba la razón, porque yo había estado mal, lo reconocía en no adaptarme; pero si me anotaban por otra cosa así que no, no estaba de acuerdo, reclamaba poh” (Joven 6).

Un paso más allá se encuentran las actitudes que transgreden ciertas normas escolares, las que suponen una perspectiva más crítica para mirar y cuestionar la norma establecida.

“(De la fila, de tomar distancia) eso no, debería haber sido así, como ganarse en la puerta, llegar a la sala no más y esperar a la señorita en la puerta en fila, no estar performándose en medio de la cancha así, muerto de calor” (Joven 2).

“Y el profesor se quedaba ahí revisando el libro, o igual cuando tenían los profesores, se retira este turno sin ninguna novedad, algo parecido creo yo que tenían que escribir y ahí nos dejaba sentaos, sentaos, pero ahí uno conversaba de todo” (Joven 4)

“(Por atrasos) ahí poh, tres veces te echaban pa la casa, o si no llegaba y pasaba pa dentro no más, no estaba ni ahí, saltaba la reja y hueá, terrible de cuático” (Joven 3).

“No, si me retaban, me mandaban a buscar a mi mami porque yo iba roto, de repente decía, pero si no tengo, y tenía poh, por ir con ropa de calle no más” (Joven 4)

Finalmente podemos distinguir sentimientos asociados a Lo Disciplinario en la escuela, sentimientos principalmente de miedo y vergüenza frente a determinadas sanciones que, generalmente, significan marginación; sea de la escuela (expulsión y suspensión) o de la clase.

“Sí, la señorita me castigaba de repente, pero me echaba para afuera; y ahí ella sabía que me hacía sentirme mal cuando me echaba para afuera..., no sé, me gustaba estar adentro, no me gustaba que me mandaran pa fuera, porque estar todos estudiando y te ven a tí ahí, sólo, ahí al lado de la puerta, todos dicen, ah, te echaron pa fuera por flojo” (Joven2).

“(Cuando me llevaban a la oficina) sentía miedo, sentía que me podían echar del colegio” (Joven 8).

2.2.5. Actitud hacia la Utilidad de la Escuela (Valoración Instrumental)

La actitud hacia la utilidad de la escuela aparece en el discurso en función de la relación entre los aprendizajes obtenidos en el seno de la institución y la vida cotidiana del joven urbano popular, advirtiéndose una clara diferenciación entre lo que se aprende “adentro” y lo que se aprende “afuera”.

“(El que terminó cuarto medio) puede saber más que yo en lo que le han enseñado en el colegio, pero si, si nos ponimos a hablar de cosas así, yo creo que al loco yo le puedo enseñarle, yo al loco le puedo enseñarle más de lo que le enseñó el profesor”
(Joven 2)

“Yo digo que en la calle uno aprende más que en el colegio, porque en el colegio no te van a enseñarte, no te enseñan cuando te van a asaltar, no te enseñan a defenderte y no te conversan, y en la calle no te conversan con buenas palabras..., y uno tiene que buscárselas”. (Joven 7).

2.2.6. Actitud hacia la Desescolarización. Sentimientos Asociados

Un eje significativo en este ámbito dice relación con la atribución causal otorgada a la desescolarización; por una parte, el discurso da cuenta de una atribución interna, en la que el individuo asume su situación responsabilizándose de su desescolarización.

“Es que ahí va en uno no más, porque si uno quiere seguir estudiando, sigue, y si quiere terminar sus estudios, los termina, y el que no..., va en uno no más, los colegios están siempre ahí” (Joven 10).

“La volá no más poh, no lo supe aprovechar no más, es que era muy, muy otra onda, cabro chico” (Joven 3)

“Nada poh, en ese momento ah ya, no voy a estudiar más dije yo, pero ahora me doy cuenta que sirve estudiar, si poh, es que ahora uno va, que va a buscar una pega y ¿qué curso tiene?, no hasta octavo, a no, de repente uno gana una caracha por, gana poco por no saber, por no haber estudiado” (Joven 4).

Y por otra parte, el discurso descentraliza la responsabilidad, distinguiendo factores externos al individuo y muchas veces inmanejables por el joven; los que a su vez se asocian a sentimientos de rabia y frustración.

“Me dio rabia poh, si ya estaría haciendo octavo ya poh (...) Y ahí me dio rabia, porque yo ese año más lo que lesié pa estudiar, mi mamá también y con tal que me faltaban tres semanas, ya estaba en lo último, ya había echo las pruebas, todo, y me dijeron que no..., no sabían na que yo estaba embarazá, ni yo poh, después cuando fui a buscar los papeles, me vieron con la guatita y me dijeron que no me iban a dar los papeles porque yo había sido un mal ejemplo para mis compañeros. Y yo no quise decir que había otra compañera más embarazada poh, y era a la que creían más tranquilita, y también estaba embarazada” (Joven 9).

“Estaba terrible de..., estaba achacá porque no iba al colegio..., me daba rabia poh, me daba rabia porque yo no podía estudiar, veía como se iban al colegio y me daba rabia porque yo no podía ir, no podía ir aunque a mí me gusta ayudar a mis hermanos en las tareas” (Joven 12)

Se distinguen a su vez varios sentimientos asociados a la desescolarización, en los que prima la nostalgia por la época escolar, tanto en su dimensión académica como afectiva.

“El colegio me encantó, lo echo de menos, lo echo uuuh, todo esto de menos” (Joven 6).

“..., pero ahora echo de menos el colegio..., porque no tengo amigas, no tengo con quien salir, paso aquí no más poh (...) No alcancé a aprender todo lo que se necesitaba aprender pa no ser tonta..., yo sé puro leer y escribir nada más” (Joven 8).

Resulta de gran significancia para contrarrestar estos sentimientos asociados a la desescolarización, el encontrar una actividad compensatoria; la que fundamentalmente es el trabajo.

“No estuvo mal ni bien, porque igual la trabajé, traté de ganar plata” (Joven 1)

“...así que ellas (las sobrinas pequeñas), cuando vayan aprendiendo, ellas me tienen que ir enseñando a mí, yo les digo, sipoh, y que no sean sapas, porque los otros vienen pa acá; oh, el Pipe llegó hasta quinto Básico, ja,ja, ¿entiende?, se burlan (...). Sí, me da lata, me hiere, porque yo no me porto así con ella (sobrina), porque ella me dice que si vos llegaste hasta quinto básico no más, yo le digo bueno, recién vai en quinto básico, igual se más que vos, aunque vai en sexto igual se más que voh, ¿o no?, le digo si poh, y qué tanto, qué tanto y le empiezo a hacer burla así sin respeto..., lo único que les digo, bueno, yo estoy trabajando” (Joven 2).

2.2.7. Actitud hacia la Reescolarización

Como bien aparece en el discurso la actitud hacia la desescolarización, se asocia a esta la actitud hacia la reescolarización, la que impone diversas condiciones para su realización. Lo que hemos denominado "Actualidad del Desescolarizado" incide significativamente en las posibilidades para reinsertarse en el sistema escolar, independiente de los deseos que puedan tener los jóvenes. Por un lado, esto se manifiesta en una resignación respecto al tema.

"Quizás poh, no, yo creo que ya no ya, ya tengo responsabilidad ya, tengo que trabajar de repente, pa darle a mis hijos" (Joven 4)

"No si yo tengo ganas de seguir estudiando, pero ahora no puedo tampoco..., por mi polola (tengo que poner plata)" (Joven 4).

"Sí, si de repente he pensado, y digo, chuta, poder seguir estudiando pa poder tener un cuarto medio, y no..., llego del trabajo y llego cansada y tengo que preocuparme de la niña, así que no me dá mucho tiempo para estudiar..., aunque sí, de repente he pensado estudiar en la noche, pero a lo mejor es muy cansador llegar del trabajo e irse al tiro al colegio (...) Así que de repente pienso, o el colegio o mi hija..., yo la prefiero a ella" (Joven 10).

Y por otra parte, supone una readecuación, fundamentalmente del tiempo dedicado a los menesteres escolares, que significa una extensión del tiempo ocupado del joven.

“Sí, me sirvió, pero igual si tuviera la oportunidad de estudiar de nuevo, estudiaría..., Sí, pero lo haría en la noche, pa trabajar de día” (Joven 2).

“Sí, yo echo de menos el colegio totalmente, por mí volviera al colegio, voy a volver al colegio, quiero estudiar de noche este año” (Joven 6)

Además de las dificultades propias de la Actualidad del Desescolarizado, se agrega una adicional, que refiere a elementos de corte legal, que dificultan la reinscripción escolar de los jóvenes de determinados sectores etarios.

“Al otro año me movilicé y todo, y no podía (estudiar), porque según los tipos había que tener dieciocho años y todo (para estudiar) en la noche, y después me empecé a mover y después ya dije chao, no busco más” (Joven 12).

Por último, la posibilidad de reinscripción escolar de los jóvenes, muchas veces, pasa por la negación, o no validación de la experiencia escolar previa, y por lo tanto se exige un volver a empezar desde cero.

“No sé poh, al final me da lo mismo, estar sin colegio o con colegio (...), si llegué hasta octavo, no sé pa que me iba a servir, si poh, al final no sé para qué, no hice nada (...) Sí hueón, pero yo creo que me gustaría empezar de nuevo, de primero pa arriba” (Joven 3)

2.2.8. Actitud hacia el Ser Estudiante

Una esfera significativa de actitudes, la constituye lo que hemos denominado el “Ser Estudiante”, en el sentido de la autoimagen y autovaloración de los jóvenes en las diversas situaciones escolares.

Aparecen dos dimensiones exclusivas en base a las cuales se realiza esta autoevaluación; las que refieren a lo disciplinario y lo académico; predominando las evaluaciones negativas en una o en ambas dimensiones.

“En el colegio era buena, era..., me fue bien, tenía buenas notas, lo que pasó, es que el problema mío es que yo soy muy inquieta, ¿me entendis?... lo que sí, que me chocaba era el comportamiento mío, es que yo era desordená, es que era una cosa que yo hacía y dejaba la embarrá (...) Sí, no, si era super bien, si era inteligente pa estudiar, yo no sé por qué, no sé por qué me tuve que salir, si era buena pal estudio” (Joven 6).

“No sé hueón, es que mira, yo no sé escribir muy pulento ya, sé sumar, sé restar si, sé leer y escribir, pero soy medio embarao ¿cachai?, no sé muy bien poh..., (me da) vergüenza toda esa hueá poh, si poh, ¿si o no?” (Joven 3).

“No, era desordenao, si poh, pero ahí no más..., al límite; pero cuando teníamos que comportarnos, nos comportábamos y todos teníamos buenas notas..., si era el peluseo no más” (Joven 11).

“(Me iba) mal hueón, mal, la pulenta, malena (...) No sé hueón, pintaba los medios desordenes, en la hora de religión yo me sacaba la ropa, me ponía a bailar arriba de

las mesas, yo eso es lo que me acuerdo hueón, en serio, no si en serio, me escapaba de la sala; yo era desordenao sí, desordenao, desordenao al máximo..., yo era el desorden, desorden..., yo iba a ganar bolitas y toda esa hueá, claro, esa era mi volá en el colegio, yo no escribía na loco, na, no escribía ni una hueá, tenía los cuadernos como tres hojas rallás en todo el año..., yo en mi volá lo pasaba terrible 'e pulento (...). Yo era cuático, yo era mi volá no más, ni ahí; yo era conflictivo, en esa onda era yo, conflictivo, no estaba ni ahí" (Joven 3).

"Hacia desorden como todos poh, era desordená, floja..., y cuando me quería poner las pilas, me las ponía poh..., hacia desorden en el curso con las demás compañeras (...) Era como la más desordená del curso (...) La matemática nunca la entendí..., a mí era casi a la que le costaba más..., nunca les dije a los profesores, porque casi nunca les mostraba las tareas que yo hacía, porque no las completaba..., me daba vergüenza, me iban a retar; una vez que estuve, estuvo harto rato ahí el profesor conmigo, enseñándome, y no le achunté a ni una (...) No, porque yo lo hacía mal, yo parece que era la más burrita del curso..., me daba vergüenza juntarme con los compañeros, que los demás supieran y yo no" (Joven 8).

Muchas veces, estas autoevaluaciones negativas terminan por convencer al joven de que no es merecedor de una educación de calidad.

"En el último colegio que estudié, era ahí no más si poh, porque era medio rasquita así, en el único que me recibieron" (Joven 4).

Las autoevaluaciones positivas del ser estudiante giran también en torno a estas dimensiones.

“En la escuela lo único que hacía era tratar de ser así, me trataba de superar, asegurarme; en el colegio todos sacaron diploma y yo nunca pensé que iba a hacer eso, en el colegio me sacan adelante me entregan un papel terrible, unos papeles, sacan fotos, me dicen, este niño, es el niño que más, más intentos supera..., más esfuerzo” (Joven 2)

“Yo todas las tareas las hacía, y en todas salía bien..., me metía ahí en el pizarrón a que resolviera unos ejercicios, lo resolvía bien, después el profesor los revisaba y estaba bien (...) Sabís que no tengo idea, pero siempre me ha gustado estudiar, a veces cuando empiezan las clases yo quedo mirando y digo, chuta, cómo me gustaría ir al colegio” (Joven 12)

En síntesis, podemos agrupar las actitudes respecto al objeto social Escuela, por una parte, en función de tres ejes: el afectivo, el disciplinario y el académico, y por otra parte, según las actitudes hacia ellos mismos como estudiantes y hacia ellos mismos como jóvenes desescolarizados.

Entonces, en primer término, surgen sentimientos y evaluaciones positivas respecto a lo que significa la escuela en la vida de los jóvenes como espacio, en el que de alguna manera, se desarrollan dinámicas juveniles y vínculos significativos con adultos. Esto redundaría en sentimientos nostálgicos en función de la pérdida del espacio y el tiempo escolar.

Luego, respecto al eje disciplinario, las actitudes transitan entre lo incómodo y confuso, pero necesario de la puesta de límites, no obstante hay también un claro rechazo al carácter represivo y autoritario (sobre todo en los casos de

agresión física) que muchas veces implica esta puesta de límites en la escuela. La función disciplinaria de la escuela está claramente asociada a la aplicación de sanciones y castigos, lo que a su vez se asocian tanto a la obediencia pasiva, como a sentimientos de miedo y vergüenza en algunos jóvenes y de franco desafío en otros.

En último término, en el eje académico, se destaca la distinción entre metodologías de enseñanza en función la participación de los estudiantes en estas: actividad/pasividad y trabajo individual/trabajo colectivo. En escasas situaciones se aprecia el interés y la gratificación en el aprendizaje de ciertos contenidos, encontrándose más bien el atractivo en las recompensas externas, tales como las notas y los diplomas, pues muchas veces, en términos de utilidad para la vida, se relevan los conocimientos "callejeros" por sobre los escolares.

Por otra parte, en cuanto a las actitudes y sentimientos asociados a la desescolarización, estos oscilan entre la culpa (atribución interna) y la resignación (atribución externa), así también, la reescolarización está sujeta a factores internos (motivación, capacidad/incapacidad) y factores externos ligados al contexto social y familiar (necesidades económicas, paternidad o maternidad, trabajo, etc.).

Finalmente, es importante destacar que las autoimágenes y autovaloraciones de los jóvenes, en el ámbito escolar, se encuentran restringidas y circunscritas exclusivamente a lo académico y a lo disciplinario.

2.3. Campo Representacional

2.3.1 Lo Relacional

En términos amplios, las relaciones interpersonales se encuentran, en la escuela, asociadas a los pares y a los adultos significativos.

2.3.1.1. Grupo de Pares

Se aprecia en el discurso de los jóvenes entrevistados un fuerte énfasis en las relaciones marcadas por la violencia entre los pares. Los jóvenes comprenden su actuar violento, muchas veces, como algo natural e intrínseco a las relaciones interpersonales, fundamentalmente las juveniles; en esta medida, la violencia pasa a ser parte constitutiva de la dinámica escolar.

A pesar de ser prohibida por la institución escolar y de constituirse, por ende, en una conducta sancionable, la violencia o las relaciones violentas ubican a los jóvenes en relaciones de poder, las que para algunos significan importantes retribuciones en el medio escolar, tanto en lo afectivo como en lo académico.

Tales retribuciones son relevantes, pues ayudan a “sobrevivir” en el medio, es decir, un joven obtiene de esta forma lo que no obtiene de otra: buenas notas (copiando o exigiendo que le soplen), comida o dinero (a cambio de protección o por abuso), respeto y consideración en el grupo de pares (liderazgo).

“Siempre van a haber peleas en los colegios poh hueón, que llegaban loquitos nuevos y de repente huá, a mí me gustaba ser amigo de los que llevaban plata, a esos yo los defendía; y los que siempre llevan plata son los más mateos, así que me sentaba al lado de ellos y se daba la mano pa copiar” (Joven 3)

“Cuando era chica así, de repente no tenía ganas de estudiar, no tenía ganas de hacer pruebas, me sentaba con la más matea del curso, la que venía antes que yo..., y yo le decía: vos no me hacís la prueba, a la salida te voy a pegarte” (Joven 9)

“Me querían porque, ¿cómo se llama?, porque sabían que yo los defendía a los chiquillos, los cuidaba de los más grandes o hasta de los mismos compañeros (...) yo voy entrando al colegio y veo que le están pegando a un compañero, están jugando a las patadas, era un cabro más chico y unos hueones más grandes pegándoles patadas, yo voy y al loco le levanto la pata y le pego en la nariz, le quiebro la nariz, me echaron del colegio...” (Joven 2)

“(eramos) los conflictivos los que peleabamos siempre; era quién la llevaba, quién era el más cuático; el más, el más que todos le tienen respeto ¿cachai?, una volá así, ese respeto se gana peliando no más” (Joven 3)

Asimismo, las conductas entendidas como conflictivas con la disciplina escolar, otorgan a los individuos cierta validación y reconocimiento social al interior del grupo:

“Si, cuando empecé a ser buena alumna..., me pasaban a llevar mis compañeras de colegio, me pegaban y ahí yo me había dejado de pelear poh; y ahí decidí salirme

(...) me pasaban pegando en el colegio; porque era la más tonta, era la callá, después que había dejado de ser desordená” (Joven 8).

Al contrario, cuando estas conductas no se presentan, los jóvenes recurren a otras estrategias, que van desde el hacer propios estos comportamientos, pasando por la alianza con otros en la misma condición, hasta la marginación, la que implica asumir las sanciones del grupo:

“...en el otro colegio tenía otras amistades, más cómo te dijera, tenía más amistades más adultas, más despiertas, eso mismo me llevaba a hacer quizás lo que ellos hacían aunque yo no quisiera, ellos no me obligaban, pero tu te adaptai igual” (Joven 6).

“Sí, si..., pa mi era importante..., si de por sí siempre una anda sola, siempre a una la miran en menos, o sea en los colegios siempre es así, a una la miran en menos (...). Porque yo conocía también chiquillas que pasaban solas, que las agarraban pal leseo, las molestaban..., al menos andando con amigas, con amigos no era nada, todo normal” (Joven 10).

“Con mis compañeros..., nos llevábamos más o menos no más, porque a mí me molestaban y no me gustaba que me molestaran..., yo siempre peleaba con mis compañeros..., a una la cercaban, lo de siempre, que pescan papeles y empiezan a tirar..., y yo siempre estaba haciendo mis tareas ahí y pescaban papeles y me tiraban, y yo siempre terminaba peleando con los compañeros, porque una está entretenida ahí haciendo las tareas, y que la interrumpen da rabia” (Joven 12).

Se destaca también en el discurso al grupo de pares como un espacio social afectivamente relevante en la dinámica escolar y juvenil, constituyéndose la escuela como un importante lugar de encuentro y reconocimiento de los jóvenes.

“Nos poníamos a conversar, nos contábamos las cosas; de cuando lo que les pasaba ahí en la casa, cuando tenían problemas con sus papás” (Joven 9)

“...pa mí era super rico, de los primeros días no, porque estai recién conociendo, ya digamos pasan cuatro, cinco meses ya de que entraste al colegio y ya tenía más amigas, la pasai super bien porque conversai, te reís, te ayudai en las pruebas, te soplai” (Joven 6)

“Con mis compañeros, me iba temprano, cachai yo entraba a las dos y me iba como a las doce, llegaba a la una allá o a la una y media y esa media hora me ponía a lesiar, jugaba hartito a la pelota” (Joven 5).

Se rescata también el espacio de la escuela como facilitador de relaciones interpersonales de género.

“Si poh, no, si igual se huevea caleta, igual te arrancai de tarros con piernas, si poh, si yo también he ido al colrgio, igual te arrancai de tarros con las medias huachas en el colegio, ¿si o no?, yo era güiña pa inventar paseos pa allá pal cerro, yo era el que inventaba los paseos pal cerro; si poh; ya chiquillas, vamos todos pal cerro y ahí

poh, el que se escurría se escurría, si yo era onda líder ¿cachai?, todos me hacían caso” (Joven 3)

“Buena poh, era conoció en casi todo el colegio poh, amigos por todos laos..., hacíamos fiestas, las compañeras ahí; me sentía bien porque conocía ahí” (Joven 1)

2.3.1.2. Adultos Significativos

Dentro del grupo de los adultos significativos, sin duda la figura más importante es la del profesor, no obstante, los jóvenes hacen ciertas distinciones; en primer lugar se distingue entre las relaciones ligadas exclusivamente a lo académico y las relaciones matizadas por lo afectivo:

“La profesora era más como, ella llegaba al colegio, no le importaban los niños y quería llegar y hacer lo que ella tenía que hacer no más. Lo que a ella se le ocurriera hacer y nada más (...), pasar la materia, enseñarlos a nosotros y después, ella se iba, se olvidaba de nosotros hasta el otro día. En cambio, con el tío (el de la tarde) nosotros jugábamos, compartíamos, él nos enseñaba, yo de repente lo iba a visitar a la casa, sí, si era buena onda el tío (...) salía con nosotros pa todas partes” (Joven 9)

“(Con un profe bueno) nos reuníamos así y empezábamos a conversar, antes de empezar, empezábamos a conversar igual, en güena así, su tiempo y después, ya, ahora (...), y después la profe decía que era hora (de entrar a clase) y ahí nos metíamos todos, ya siempre nos daba su media hora así pa conversar, y ahí uno conversaba con el que quería, pero así no, no tan bullicioso..., así moderadamente” (Joven 11).

(Ese profesor) "Sí, me caía bien, porque sí, porque era cuando uno tenía un problema tu se lo contabai y el te sabía entender, si el te podía ayudar te ayudaba, no como los otros profesores, que no están ni ahí". (Joven 9)

Aparece también en el discurso, la utilización de la relación con los profesores como una búsqueda de compensaciones a carencias afectivas, fundamentalmente familiares:

"...pero lo que no me gustaba de religión era..., que no era mi misma señorita, era otra señorita la que..., así que ahí como que uno cambia (...) (Me gustaba tener) la misma profesora, que la quería hartito, me quería hartito, hasta lloraba conmigo, yo me acuerdo que lloraba conmigo (...) Un día cuando estábamos en el supermercado..., va la señorita, yo de repente la veo de lejos, así, mamá, mamá empiezo a decir, se parecía caleta, mamá, mamá, ¡Eduardoooo!, y cuando decía Eduardo yo pensé que era mi mamá y la abrazo, y después empiezo a mirar, hola señorita cómo está, me vino un bajón y me puse a llorar (...), se llamaba igual que mi mamá, y era rubia más encima, igual que mi mami, me quería hartito" (joven 2)

Dentro del marco puramente académico, se distingue en el discurso de los jóvenes, la diferenciación entre los profesores que ellos refieren como esmerados en enseñar paciente y dedicadamente, y los que se limitan a dictar su clase:

“La profesora jefa era buena, cuando hacíamos las tareas no te retaba, no te apuraba na, tranquilo; igual nos retaba, nos sacaba mala nota, pero tranquilo, no apuraba las tareas, si uno no las tenía le daba la oportunidad pa hacerla de nuevo y si no volvíamos con la tarea, ahí nos sacabamos mala nota al tiro, pero no llegaba y ponía mala nota al tiro” (Joven 1)

“Hay profesores que trabajan pa puro ganarse la plata y no están ni ahí con enseñarles lo más básico a los jóvenes..., las profesoras buenas son las que te hacen pasar, pero si ven que te estai esforzando, y que cumplís con todos los requisitos que te piden pa poder pasar de curso, porque si te pasan así como así no más, ese no es un buen colegio, ese no es un buen profesor.” (Joven 2)

“Con los profesores simpáticos te llevai bien, hagamos conversai, profesor sabe que no entiendo esto, sí, pero profesor es que sabe que no entiendo esto, no, pero yo ya dí la clase, ya la dí ya, si usted aprendió, aprendió” (Joven 6)

“(Con los profesores), con algunos me llevaba bien, con algunos me llevaba mal, unos eran bien estrictos y pesados..., pesados poh, que todo les molesta y si uno tenía algo mal, que a una la retaban, los otros eran simpáticos; si hacíamos algo, o salía algo mal nos corregían, pero bien, no en el sentido que a algunos los retaban, se enojaban..., y los simpáticos no, si hacíamos algo mal, nos corregían no más..., como que nos explicaban mejor, cómo era ésto, cómo era esto otro; los otros no poh, se enojaban, no explicaban na, no estaban ni ahí, se enojaban no más (...), no se interesaban mucho en explicar, sino que más en enojarse” (Joven 10).

Otro importante rol atribuido a la figura del profesor tiene relación con la formación disciplinaria de los jóvenes, la que es sentida de manera contradictoria; para algunos como positiva y necesaria, y para otros como coercitiva y autoritaria:

“Con un solo (profesor) me llevaba bien, con el de historia, porque era el profesor más pesao el más estricto; le gustaba que le hicieran caso; que le hicieramos las tareas cosas así; con el comportamiento, que nos portaramos bien estando él y no estando él” (Joven 8)

“El (profesor pesao) que es estricto, por ejemplo, uno tiene que estar sentado ahí en la clase de él, no puede pararse a hablar con el compañero, a pedirle algo, por ser así no se puede y (los pulentos) son los que te dejan moverte más libremente aentro de la sala, son menos estrictos” (Joven 4).

Otras figuras de adultos significativos son las de los inspectores y los directores, con los que se establece una relación conflictiva en la medida en que estos utilizan medios represivos, sean verbales o físicos, para regular la conducta de los jóvenes en el recinto escolar.

“En los colegios típico que cuando los encuentran simpáticos (a los inspectores), es cuando te dejan hacer hagamos, te pillan fumando y no me acuse y ya, pero no lo hagai otra vez ya, y pa tí en el colegio es simpático, pero en cambio, si vienen, no, a la inspectoría, citación de apoderao, a tí te cae bomba, no lo pasai, así es” (Joven 6).

La gran diferenciación que realizan los jóvenes radica en el uso de agresiones (preferentemente físicas) como medio de castigo o reconvención:

“Mira, una vez a una inspectora, porque me mandaron buscar al apoderado, yo le pegué a una inspectora en el colegio cara e raja, cara e raja; porque me dijo bueno, tu papá que hueá es terrible de flojo, yo le dije cómo que flojo y güa pa, la pesqué, y le pegué su combo a la vieja culiá y ahí me echaron” (Joven 3)

“Es que ahí el director era muy pesao, uno se ponía a pelear y después mandar a buscar al apoderao..., a uno le daba palmetazo; a golpes tenía a todos los cabros ahí (...) no poh, ahí (un colegio X), son unos hueones no más, si poh, los profesores no saben ni escribir yo creo” (Joven 7)

“Por eso pa mí un colegio bueno es que lo primero es que el director sea bueno, no bueno en el sentido de que ande pa acá y pa allá con los niños, sino que realmente sea derecho..., derecho te digo en cuanto a que realmente le enseñe bien a los profesores cómo se trata a los niños, lo que hay que enseñarles, y que si el niño hizo algo malo, hay que enseñarle y no retarlo” (Joven 10).

“...le tiré una silla al inspector, porque me había pescado de aquí, de las patillas y yo no aguanté” (Joven 4)

El rol otorgado a los inspectores, es entendido en el discurso de los jóvenes como esencialmente rígido y que no depende de las características personales del adulto que ocupa el cargo:

Los inspectores yo creo, pa' uno así que es así, todos los inspectores son pesaos poh, claro, yo pasaba en inspectoría y me mandaban buscar a mi mamá, aah” (Joven 4).

Finalmente, se distingue, como autoridad suprema en la escuela a la figura del director, cuya potestad tiene que hacerse efectiva, tanto en los alumnos, como en los profesores:

“Porque ahí en el colegio es el director el que realmente manda a los alumnos y tiene que mandar a los profesores también” (Joven 10).

2.3.2. Lo Formativo

2.3.2.1. La Relación Enseñanza- Aprendizaje

En la relación enseñanza-aprendizaje debemos considerar tres componentes fundamentales: el qué se enseña, que tiene relación con los contenidos, el cómo se enseña, que dice relación con las metodologías utilizadas, y el quiénes participan o constituyen la relación, que dice relación con los actores involucrados.

En este sentido, encontramos en el discurso de los jóvenes entrevistados diversas descripciones, las que se asocian fundamentalmente a las metodologías de enseñanza más que a los contenidos implicados en las mismas. Esto vuelve a conectar el discurso de los jóvenes con el plano vincular: no importa tanto el qué se enseña o el qué se aprende, como el cómo se enseña y el cómo se desarrolla la relación entre estudiantes y profesores. Es necesario considerar también, que en esta relegación a un segundo plano de los contenidos, influye el bajo nivel de significancia que estos suelen tener para la vida de los jóvenes.

En el plano puramente metodológico, se aprecian claras diferencias relativas a la participación y competencia del estudiante; principalmente en torno a los ejes pasividad/actividad y trabajo individual/trabajo colectivo:

“El de matemáticas empezaba a enseñarte y después escribía en el pizarrón y después nos enseñaba poh, después nos hacía ejercicios, cosas así, y nosotros estábamos mirando, escuchando; de repente preguntábamos, de repente nos hacían parar, ya, párese usted, ¡no!, ya, cuánto es, por ser una multiplicación y había que saberla, o de repente nos sacaban, de repente hacían una multiplicación y uno tenía que salir al pizarrón y la tenía que hacer (...) De repente hacían actividad, nos hacían juntarnos de cuatro a cinco y pasaban como una carpeta así, y teníamos que resolverla entre todos, al patio íbamos a hacer lo de dibujo, lo de trabajos manuales” (Joven 4).

“...el profe ya, mostraba los este, pero uno tenía que ya después en el libro buscar todo lo que tenía que hacer en los cuestionarios, era así, el profe no lo escribía en la esta, uno tenía que escribirlo” (Joven 7).

“(El profesor) nos decía que teníamos que leer y entender las preguntas y ahí lo que no entendieramos lo iba explicando, leíamos con él, todos con el libro y leíamos todos” (Joven 1).

Se distinguen también metodologías de enseñanza alternativas a las de la hora de clase, bajo los nombres de “diferencial” o “reforzamiento”, que son percibidas por los jóvenes como más efectivas y gratificantes en la experiencia de aprendizaje, tanto a nivel académico como afectivo.

“La diferencial (...), la señorita me dijo que hacían unos cursos en la mañana, hasta cierta hora, que eran cortitos, pero aprendían hartito, y enseñaban con juegos, con cosas así pa ir aprendiendo (...) yo empecé a aprenderme el abecedario en diferencial y ahí aprendí a leer y todo eso (...) eran como cinco niños jóvenes, así de distintos cursos y te hacen jugar a las cartas, o te hacen probar tu nivel así, tu nivel contra otro compañero, también te hacen escribir las, el abecedario, empiezan con la A primero, escribir la A hasta abajo, a escribir bien, eso, varias cosas, te enseñan las tablas” (joven 2)

El llevar a efecto estas metodologías “alternativas” muchas veces no está asociado a un cambio en la infraestructura, sino más bien se asocia a un cambio actitudinal, especialmente de los profesores, orientado al establecimiento de relaciones más personalizadas:

“Íbamos pa la sala (la misma sala de clases de la mañana) ¿cachai?, ahí los poníamos a jugar, después llegaba el tío, nos preguntaba qué tareas teníamos, cómo lo habíamos hecho en la mañana, cómo nos habíamos portado y nos pedía que todos los cuadernos que teníamos con tarea los pasáramos pa delante. El empezaba sí, ya, a ver todos. Por ejemplo, me llamaba a mí, ponte tu que divisiones, me sacaba al pizarrón, me enseñaba a dividir, por dos, por tres números y después me decía: entendiste, ya sí, ya, hácelo tu sola, así ¿cachai?, pero, uno por uno, aunque no entendieran, pero tenían que entender en ese momento” (Joven 9)

Los jóvenes distinguen este tipo de metodologías, además, por su carácter lúdico y entretenido:

“(la forma de enseñar) era harto distinta, era como más maternal, era así como tu mamá, te trataba con harto cariño, te pasaba juguetes, y si queríai estudiabai, ella decía: si quieren hacen eso, si no, aquí tienen pa que armen eso, jueguen con eso, todos son juegos de inteligencia los que tienen, juegos, había un juego que era busca la tarjeta que es parecida a la otra, contra un compañero, tenis que ganarle, y ahí estaba el dominó y esa cuestión que sale en el diario... puzzle” (Joven 2)

No obstante estas importantes distinciones que se encuentran en el discurso de los jóvenes entrevistados, aparecen en el mismo, expresiones que reflejan un desconocimiento, o al menos, una confusión, respecto a las metodologías o métodos de enseñanza utilizados por sus profesores:

“Eeeh, por ejemplo, haber digamos, las materias que a ver..., te digan los ejercicios o castellano, castellano era hagamos los verbos ¿cachai?, los verbos y una cosa así, como que ella decía, ya, conjuguen tal verbo, decía, pero..., sinceramente no, no, no, nunca me dí cuenta cómo me enseñaban (...) No, no me dí cuenta, o quizá decían este va aquí, este número va aquí, porque cuando te enseñaban los verbos los sacaban del libro, o los adjetivos, hagamos te ponían adjetivos, ya el adjetivo del color, el verbo es como te dijera..., te decían eso no más y te hacían una oración y tu cachabai y veíai en el cuaderno estos son los verbos y todo eso, es como que te lo dan todo fácil; porque hagamos, a tí te preguntan ¿cuáles son los verbos? y si ella nunca te los ha dicho ¿cachai? y tu decís qué verbo y obvio que ella te iba a decir, los verbos son él, ella, tu, él y ahí tu sabís cuales son los verbos, una cosa así, era super fácil” (Joven 6)

Una referencia importante respecto al tema de las metodologías, en el discurso de estos jóvenes, hace referencia a la evaluación, particularmente a la situación de prueba:

“(las pruebas) eran individuales, a veces con filas a, b, a, b, a, b; y eso es malo, porque a veces no sabía niuno y le quería preguntar a un compañero y no podía contestarte porque tenía otra pregunta. (...) El ramo que siempre me ha encantado es matemáticas..., yo ponía atención y yo misma le enseñaba a mis compañeros, yo los juntaba a todos, sí, esto se hace así y asá, mira así y les explicaba poh..., y después llegaba el momento en que yo tenía que hacer la prueba y me olvidaba de todo (...) Yo en mi mente tenía el siete, porque yo sabía todo, pero llegaba el momento en que yo veía un número, veía otro y me confundía” (Joven 6)

Un componente fundamental de la relación enseñanza-aprendizaje es el contenido y lo significativo que éste pueda ser para los jóvenes. Si bien, en su discurso, los jóvenes reconocen sentirse atraídos o interesados por algunas materias, no obstante son fácil presa del olvido:

“La matemática no le fallaba nunca, pero ahora el tiempo que ya no he ido, ya se me ha estado olvidando la hueá, porque se olvida también” (Joven 7).

“La historia de Chile, esas hueás me gustaban..., las historias me gustaban, me gustaba escucharlas, prestaba atención ahí, me interesaba saber qué hueá pasaba, quién fue este, quién fue este otro y hueá, ¿cachai o no?, me enseñaron la hueá del combate y todas las hueás que pasan en historia y no me acuerdo ya poh hueón, si

es mucho tiempo ya..., y las artes plásticas me gustaban, hacís hueás, manualidades”
(Joven 3)

2.3.2.2. Lo Disciplinario

La Escuela, en tanto institución encargada de la formación de los niños y jóvenes, no se limita a la entrega de conocimientos o contenidos, lo que se puede apreciar en el discurso de los jóvenes entrevistados al poner un fuerte énfasis en el ámbito disciplinario de su formación: orden y respeto a la autoridad.

“(Los profesores) nos decían buenas tardes alumnos y nosotros decíamos, buenas tardes profesor..., con las manos atrás y bien parados, y lo saludábamos y después nos decía asiento y nosotros nos sentábamos...” (Joven 12).

“En el patio, ya te formabai curso por curso, cantai el himno nacional, ya la bandera, después ya te daban información, hagamos, mañana hay reunión de apoderados tal curso o hicieron tira esto, y daban pura información los inspectores ya, y escuchabai eso..., después tu entrai a tu sala”. (Joven 6).

Se aprecia también la atribución al profesor como el depositario de las pautas de conducta promovidas por la escuela, y en tanto, definidas como correctas:

“Con comportamiento, con superación, porque la señorita te va haciendo las pruebas, dice que, no sé como la señorita, dice que el niño si quiere algo tiene que

conseguirlo, cumpliendo, llegando a la hora a la sala, a la hora que toquen la campana estar en la fila, hacer esto cuando la señorita dice así hay que hacerlo” (Joven 2)

“Había que estar sentado en su puesto, estar haciendo las tareas, hacerle caso en todo lo que él (profesor) diga poh; no teníamos que conversar, estar ahí quietos poh” (Joven 8).

“Lo bueno era portarse bien, hacía todo lo que tenía que hacer en el colegio” (Joven 8).

En función de estas prescripciones conductuales, se define lo que se aprueba y lo que se sanciona en la escuela, encontrando en esta última conductas diferenciadas por los jóvenes, que van desde pequeñas travesuras hasta comportamientos que chocan claramente con lo prescrito por la escuela, pasando también por la regulación de la “correcta” presentación personal de los alumnos:

“ (Me anotaban) A veces por no llevar la tarea, o por interrumpir la clase. Una vez me acuerdo, que en la sala de matemáticas estaba lustrándome los zapatos y estaba cantando, me acuerdo que estaba cantando ahí..., y no me dí cuenta que estaba el profesor ahí esperando que yo me callara, y todos callados poh y no me dí cuenta de tan emocioná que estaba, y me dice, ya, a la oficina, la estoy esperando hace cinco minutos que se calle y todos muertos de la risa, y yo roja, a la oficina y puras cosas así entendís, puras locuras que hacís poh, nada más, nada de desorden grande (...) muchas anotaciones, muchas acumulaciones por puras ridiculeces, porque nunca salió un insulto al profesor” (Joven 6).

“Por andar tirando agua, bombitas de agua,...o, ¿cómo se llama?, por contestador a la señorita, siempre, por contestador (...) Una forma de gritar fuerte, levantarle la voz al mayor, una cosa así” (Joven 2)

“(me portaba mal por) tirar papeles, gomas, puras hueás locas; por pelear” (Joven 5)

“Uno también era pesao, hacía maldades y todo eso, nos saltábamos pa fuera del colegio y nos íbamos a buscar ciruelas, nos subíamos arriba de los árboles a sacar ciruelas y todo eso (...). De repente nos quedábamos afuera, entraban todos y nos quedábamos afuera del colegio, fumando cigarros, cualquier cosa, marihuana; desoreden es cuando uno se arrancaba de repente de la sala, no hacía las tareas, cosas así” (Joven 4)

“Pelear, no le hacía caso a los profesores, le hacía burla a los profesores, los agarraba pal leseo” (Joven 8)

“Algunos eran estrictos..., por la manera de vestirse de uno..., que tu tenía que tener el pelo corto, que mañana te quiero ver con la basta más larga, que tu pelo, que tus uñas y que tenía que sentarte aquí o allá” (Joven 10).

En función de estas conductas desaprobadas al interior de la escuela, surgen una serie de sanciones, las que intentan, de alguna manera, adecuarse a los distintos tipos de comportamientos proscritos.

En este sentido encontramos castigos de diferente índole; distinguiendo fundamentalmente tres; el primero y más recurrente en el discurso estudiado dice relación con agresiones físicas, que independiente de la intensidad de la

violencia, implican un importante impacto emocional; el segundo, se refiere a la expulsión de la sala de clases por parte del profesor; el que es sentido al menos de manera doble; como exclusión de la oportunidad de aprender y como sanción social para con los pares; y por último, una tercera forma de sanción que se distingue, tiene relación con un claro cambio de planos, confundiendo lo propiamente académico con lo conductual; trayendo lo último repercusiones negativas sobre lo primero:

“(Los profes pesaos) te pescan de la oreja y te llevan a la oficina, (los no pesados) le dicen a uno, vai a tener que irte a la oficina no más, y no entrai más a mi clase si no traís tu apoderado” (Joven 7)

“Te pescaba así y te zamarreaba así; te agarraba así de aquí de la ropa así, nos zamarreaba así, ya, cabreate y hueá” (Joven 11).

“Porque estábamos re-bien en la clase, o sea, yo estaba como siempre, haciendo mis tareas y todo, entonces un cabro se portaba mal, llamaban al director de ahí y lo pescaba de las orejas, los hacía odiar a los cabros..., no era un buen profesor, porque un buen profesor lo castiga no más, este profesor... un día yo estaba con un compañero ahí, lo empezó a lesear y lo pescó de la oreja, oh, olvídate, ni que se quedó con la oreja el director” (Joven 12)

“Me echaba para afuera, y ahí ella sabía que me hacía sentirme mal cuando me echaba para afuera” (Joven 2)

“Si poh, me sacaban de la plena clase pa llevarme a la oficina; si poh, si mientras el profesor les enseñaba a los demás yo estaba en la oficina” (Joven 8)

“De repente bajaban puntos, bajaban puntos, de repente teníamos las cosas más..., teníamos las estas más güenas y cuando estábamos en las pruebas decía ya, tú dos puntos menos, si tenía todo bueno, le sacaban un cinco” (Joven 11)

Dentro de la función disciplinaria de la escuela, un tema que cobra especial relevancia es el de la resolución de conflictos, se presentan estos al interior del grupo de pares o entre los jóvenes y los adultos significativos en la escuela.

Al interior de la escuela, la forma más común de resolver (si es que se resuelven) los conflictos es a través de la intervención de un tercero, llámese profesor, inspector o director; quien finalmente, como figura de autoridad, determina el desenlace del conflicto; también es común la intervención (o al menos la posibilidad de), de un cuarto actor: el apoderado.

Generalmente, la forma de intervención de este tercer actor está mediada por el uso de la violencia, especialmente física, o bien, amenazando con la intervención del que hemos llamado el cuarto actor.

“Claro, la hueá es que cuando me echaron la última vez fue porque yo pelié con una compañera, le pegué porque era pesá poh, le pegué un combo hueón y el inspector era no sé, otra volá, me llevó, era un colegio ¿cómo se llama?, de 1° a 4° medio, ya poh, y el inspector me llevó pa allá, donde estaban los de 4° medio y me hizo peliar con uno de 4° medio poh loco (...) la volá del poh, creía que yo era maricón porque yo le pegaba a las mujeres, una hueá así, ese rollo sacó” (Joven 3)

“Cuando nos veían (los inspectores o profesores) peleando afuera, salían, separaban y dejaban que se vaya uno primero, que se vaya uno caminando y el otro en el buh, tenía un buh el colegio, y ahí después, al otro día ya no ya, había pasado, no le daban tanta importancia a las peleas” (Joven 11)

“Y ahí el director fue y me pescó de la oreja poh, y ni mi papá me pesca de la oreja; yo le dije suéltame viejo culiaó, suéltame porque ni mi papá me pega y voy a pegarme vos, y me dijo, ya, qué preferís, que te mande a buscar el apoderado o recibir el castigo que doy yo no más, y yo le dije, ya, a ver, trata de darmelo y yo te voy a dar dos y ahí empezamos a discutir con el director, por eso me salí, si salté la reja, le pegué a una profesora y salí arrancando porque me estaban sujetando, por eso me salí” (Joven 7)

“Es que a uno le decían, ya, a la otra, y de repente, ya, a la otra te voy a mandar llanar a tu mamá y de repente uno no hacía caso y seguía y seguía y hasta de repente, nos expulsaban por cinco días y hueás” (Joven 4)

La función disciplinaria de la escuela es tan importante, que en ocasiones concentra el foco de atención más en lo que proscribe que en lo que promueve; generándose situaciones que resultan muy difíciles de comprender por los jóvenes y muchas veces constituyen experiencias también difíciles de integrar.

“Los profesores, después que me quise poner las pilas, no quise ser más desordená, no me tomaron atención; cuando empecé a ser buena alumna, no me tomaban atención” (Joven 8)

“Un día no me acuerdo qué pasó, ah, fue cuando mi mamá estaba enferma, yo llegaba del hospital, llegaba tarde al colegio y (la profesora) me retó, me dijo que yo

no iba a entrar a la sala, y yo le dije, pero déjeme explicarle lo que me pasa y yo le expliqué, le dije mire: mi mamá anoche, como a las dos de la mañana se me estaba muriendo mi mamá en la cama, estaba agonizante. Tuve que levantarme para llevar a mi mamá al hospital, estuve desde las tres hasta las seis de la mañana en el hospital; me vine para de donde mi mamá, me bañé, me cambié de ropa y aquí estoy en el colegio y me dijo no, no vay a entrar me dijo, me pescó, me tiró el pelo y me tiró pa fuera de la sala y yo me metí pa dentro y le pegué, y me expulsaron” (Joven 9)

2.3.3. Valoración Instrumental y Sentido de la Escuela

Organizaremos la valoración instrumental atribuida a la escuela en el discurso de los jóvenes entrevistados, en función de cuatro ejes fundamentales. Uno primero se refiere a la adquisición de conocimientos básicos y mínimos que facilita la escuela y que están relacionados con actividades básicas y mínimas de su vida cotidiana.

“El saber un poco de matemáticas pa que no me jodan en mi plata cuando yo tengo que dar vuelto. Aprendí hartito a dar vuelto; si poh, se de eso, también sé, de repente cuando tengo que tomar una micro, no tengo pa que estarle leyendo el puro número, saber el número, si también puedo leerla... a la micro, pa no equivocarme” (Joven 2)

“Mira el alfabeto de repente no sabes cuando tenís que hacer un, ir a sacar cualquier cosa no sabís que decir, no sabís que dice ahí si te pasan un papel pa’ leer, no sabís

donde firmar, que tenís que hacer, si te están engañando o no. Y en cambio, como yo fui al colegio a mi nadie me hace tonta (...), si no hubiera ido al colegio no hubiera sabido hacer eso, me hubieran metido los dedos a la boca como se dice, y ahora no poh" (Joven 9)

"De repente porque aprendí a leer, a escribir, a multiplicar, (me sirve) de harto, porque de repente uno sale y pregunta, consulta que micro y uno lee el letrero de repente, no tiene pa que andar preguntando; igual que si uno va a comprar y de repente en un almacén le dicen, ya, es tanto y uno saca la cuenta, a ya, está bien, de repente ahí te pueden cobrar de más o de menos" (Joven 4)

"Yo se puro leer y escribir, nada más (...) Porque apenas sé lo que sé no más, no sé más. (...) A veces, cuando tengo que hacer algún trámite, pa leer algún papel o pa firmar algún papel" (Joven 8).

Un segundo eje que se distingue dice relación con lo que hemos denominado utilidad social, dentro de la cual se pueden diferenciar formas o matices; por una parte lo que llamamos utilidad circular, o bien, social doméstica, que se refiere fundamentalmente a la demostración y a la transmisión de lo aprendido en el ámbito familiar, especialmente con los niños menores:

"Si poh, también me ha servido cuando están estudiando aquí las chiquillas (primas menores). El otro día tenían una prueba de Diego de Almagro, quién descubrió Chile, quién fue Colón, cuestiones así, yo ya me las sé más o menos, yo me las cacho porque me gusta la historia..., o las chiquillas tienen matemáticas, les hago todo lo que sea, pero yo ya les digo que cuando lleguen a quinto yo ya no les voy a poder ayudar tanto en matemáticas, porque yo no sé tanto matemáticas" (Joven 2)

“El colegio yo pienso, que a mis mismos hermanos, porque ellos están, y ahora mi hermana, en este momento se está graduando pa pasar a primero medio y antes ella no sabía algo y me lo preguntaba y yo sabía y se lo decía poh; para enseñar yo pienso también sirve, si te enseñaron, también tu puedes practicar lo que ya sabes (...) quizá a otra persona que te dice ¿qué es lo que es un verbo?, y ahí tu, un verbo es esto y esto y le enseñai, una cosa así” (Joven 6)

“Si poh, en la casa me sirve, porque mis hermanos de repente me preguntaban y tu les decís, les hacía la tarea” (Joven 1).

Por otra parte, distinguimos otro matiz dentro de este mismo eje, que tiene que ver con cierto reconocimiento y ciertas garantías sociales atribuidas al haber cursado estudios en la institución escolar:

“Si porque yo ya no terminé, llegué hasta sexto, cualquier lado adonde vaya yo soy analfabeto, porque no tengo terminados mis cursos realmente, pero yo te sé escribir, dividir, todas las hueás que se puede hacer..., pero igual en cualquier lado que haya una carabinera así y te dice ¿hasta qué curso llegaste?, dile que llegaste a cuarto (medio) por último” (Joven 7).

“En los super le dan (trabajo) al tiro cuando estai estudiando” (Joven 11).

Un tercer eje reconocido, enfoca a la educación y a los aprendizajes obtenidos en el seno de la escuela, desde lo conductual; cómo la escuela enseña y moldea ciertos comportamientos, cumpliendo su rol de formar “niños bien educados”.

(sirve) “para no ser tan rebelde..., pa alejarle un poco al niño a los papás, porque, cómo se llama, el niño es rebelde y tenerlo todo el día en la casa encerrado, es mejor que haga algo, que estudie y que aprenda, pa que vaya aprendiendo y así cuando grande sea alguien” (Joven 2)

“Se puede evaluar algunos comportamientos, para educarlos mejor (...) si poh, si los educan, los papás no los pueden educar a los niños, por eso tienen que hacerlo (los colegios). (Joven 8).

Un último eje distinguido hace referencia a la relación existente entre el estudiar en la escuela y las posibilidades de enfrentarse al mundo laboral. Este eje está compuesto por cuatro ámbitos; uno primero versa acerca de la utilidad que tiene, en términos más formales (el certificado) que de fondo (conocimientos adquiridos), terminar el cuarto año medio.

“Es ¿cómo se llama?, pa que no lo humillen, porque hasta pa limpiar te piden cuarto medio” (Joven 9)

(El que terminó 4ºM) “tiene un papel en que fija que sabe más que yo” (Joven 2)

“Pa buscar trabajo es harto difícil si uno no tiene el cuarto medio también, porque en toda pega te piden el cuarto medio, si hasta pa barrer te piden el cuarto medio ahora” (Joven 7)

“Podría tener un trabajo más digno, que me de ahora que tengo una guagua” (Joven 8)

“El trabajo que tengo yo no es na’ comparado con lo que hice yo en el colegio, no me ha servido de nada, ni pa un trabajo..., porque si uno no tiene su cuarto medio, no tiene trabajo en ningún lado, a no ser que sea un trabajo de empleada o, trabajando de cualquier otra cosa, pero en un trabajo en que uno pueda sentirse realmente cómoda tiene que tener su cuarto medio (...). Porque si uno quiere trabajar en una oficina, a uno por obligación le piden su cuarto medio; a uno le piden hasta de repente, hasta por último tercero medio, y yo no, yo tenía hasta octavo no más, me decían que no, que había que tener más estudio y hasta ahí no más quedaba” (Joven 10).

Un segundo ámbito versa acerca de las posibilidades específicas que facilitan ciertos conocimientos adquiridos en la escuela:

“La matemática me ha servido porque mi tío es jefe de obra y le empecé a enseñar cómo se tenía que medir los marquímetros y cosas y me las aprendí de todo (...) Es que las matemáticas sirven pa todo, pa toda la cuestión que uno quiera porque, uno va pa un lado, hay que hacer algo, hay que medir; siempre hay que medir, tirar niveles, los plomos, pa que quede bien la pega” (Joven 7)

Un tercer ámbito distinguido en este eje, es el que sitúa el paso por la escuela como un medio para obtener una profesión; sea esta de nivel técnico o universitaria, para finalmente, acceder a un trabajo bien remunerado.

“Sirven pa leer, cómo te dijera, pa que uno aprenda, aprenda poh, tenga su futuro así arreglao ya poh; pa que tu salgai de cuarto medio y de ahí a la universidad y tengai un trabajo bueno también” (Joven 5)

“Una pa trabajar, pa lo que más sirve el colegio es pa trabajar (...). Uno terminando el colegio ya sabe algo, va a la universidad y tiene algo poh..., tiene el trabajo armado, sin el colegio no es na” (Joven 12)

“(Los que terminan cuarto medio) sacan su profesión y pongamos que si la profesión es secretaria y si en un este están pidiendo secretaria, y uno muestra su título y uno es secretaria y la dejan si tiene su cuarto medio hecho” (Joven 10)

Un último ámbito distinguido dice relación con la confusa utilidad, o lisa y llanamente la inutilidad de la escuela, para los que no la han terminado e incluso para los que si completaron su educación secundaria, con respecto a lo laboral.

“Ummmm, el colegio hasta ahora no me ha servido para nada, quizás en la educación, lo que sabís, leer, escribir, sumar, dividir, pero en el sentido, yo pienso, laboral, no me ha servido, pero en el sentido de educación, sí, hartó (...) Eeeee ¿dónde?, ¿cómo te dijera?, ¿dónde, dónde?... puede ser en un trabajo..., te preguntan hagamos, cuénteme tanta plata y su tu no sabís contar hasta tanta milésima, millones y millones, no los vai a poder contar, una cosa así, y tu ya sabís eso, te lo enseñaron, una cosa así yo pienso, ¿cierto? (Joven 6)

(¿y en el trabajo, en las cosas que estás trabajando te ha servido algo el colegio?)

“No..., y a mi hermano tampoco le ha servido el cuarto medio” (Joven11)

“No, no sé na yo, a leer y a escribir no más, lo básico (...) (Mis amigos que terminaron cuarto medio) ahí están, son más flojos que yo, ni trabajan, a la final es la misma hueá no más, no les sirve pa na” (Joven 3)

Una última referencia del discurso de los jóvenes entrevistados respecto a la valoración instrumental atribuida a la escuela, refleja su perplejidad y confusión en relación al tema, manifestándose en aseveraciones cantinflescas como las siguientes:

“Porqué creo yo que existe la escuela... huy, ahí me pillaste, me voy a imaginar algo..., yo pienso que también para la misma educación..., la educación es ¿cómo te dijera?, te enseñan como te digo a leer a escribir, son cosas que están en el mundo ¿entendís?, es como que a veces dicen algunos, ¿pa que existió el colegio y todo eso?, y te sirve, claro que te sirve..., yo pienso que pa un colegio que existió, es porque típico que en los colegios te decían a usted no le enseñan en su casa esto y ellos mismos te educan la eeee..., una falta que tu tienes, ahí mismo te van enseñando y qué otra cosa es como, la cosa más clave es la educación y te enseñan los ramos que son, eso poh. Te enseñan quizá, te enseñan a leer, a escribir, a multiplicar, a sumar, porque eso lo enseña el colegio poh, y eso es válido poh, te sirve” (Joven 6)

“Sirve porque sirve poh, sirve pa todo” (Joven 1)

O bien, afirmaciones en las que no se tiene claro, incluso, lo que se está afirmando.

“No sé poh, para los niños yo creo, para que sean algo importante en la vida (¿qué significa para tí ser alguien importante en la vida?) No sé, eso no lo entiendo”
(Joven 8)

“Para enseñar..., para enseñar..., para enseñar materia..., educación no más poh”
(Joven 11).

Por último se distinguen aseveraciones con un contenido que expresa cierta desesperanza en relación al tema.

“No se poh compadre, si llegué hasta octavo, no sé pa qué me iba a servir, si poh, al final no sé para qué, no hice nada” (Joven 3)

“No, ni una diferencia (con los que terminan sus estudios), ellos igual son ladrones, andan robando también” (Joven 5)

2.3.4. La Desescolarización

2.3.4.1. Imágenes que la explican

Una primera imagen que explica la deserción en el discurso de los jóvenes entrevistados hace referencia a la responsabilidad que ellos mismos se

atribuyen, y se asocia a una autopercepción del joven como conflictivo y/o flojo, en el fondo: desadaptado a la institución.

“(Me echaron porque) “yo era cuático, yo era mi volá no más, ni ahí; por pelear, si todo es por pelea, claro, yo me pescaba a combos con los compañeros aentro de la sala y toda la hueá, si yo era cuático, yo era conflictivo, en esa onda era yo, conflictivo, no estaba ni ahí” (Joven 3)

“(me echaron) por maldadoso, por pegarle a un compañero; más encima quebré los vidrios de la oficina” (Joven 5).

“Si poh, ahí estudié, estudié dos años, el primer año, el sétimo repetí y el segundo igual repetí y de ahí me echaron del colegio y de ahí que no estudié poh (...) Me echaron porque repetí dos veces el mismo curso y no poh, de ahí no estudié más porque no me querían recibir en ningún colegio; no vís que cuando a uno lo echan del colegio le dicen por tal cosa, y ya tenía muchas..., era muy maldadoso, desordenao”. (Joven 4)

Otra imagen se refiere a los mismos conflictos, pero la responsabilidad ya no recae exclusivamente en el joven, sino en las relaciones conflictivas, especialmente con la autoridad.

“Si poh, yo por eso me salí, si ni en mi casa me pegaban a mí y después que llegara un desconocido (el director) y me levantara la mano...” (Joven 7).

Por otro lado, aparecen imágenes que explican la deserción en base a factores afectivos, como el tener que dejar un curso obligatoriamente; sea por cambio de domicilio o egreso de una escuela básica; y tener que ingresar y validarse dentro de un nuevo grupo curso.

“No, es que como que no quería entrar tan luego al primero medio, es que me gustaba el curso (su último año en una escuela básica), era bueno, no quería salir de ese curso yo..., nadie quería separarse de ahí del curso, y después que había entrado a primero medio me dió lata seguir poh, quedaron todos separados” (Joven 1).

Existen también explicaciones que se fundamentan en opciones o al menos, en ilusión de éstas; fundamentalmente la opción estudiar o trabajar.

“Mi hermana y mi papi..., ya me habían dicho que qué quería hacer, si trabajar o estudiar..., y a ellos les dije que quería trabajar..., que tenía que trabajar poh si, si iba a trabajar para mí no más; pa vestirme, todo eso” (Joven 11).

Así como existen las opciones, existen las imposiciones, de las que son víctimas preferentemente las niñas o jóvenes, las que han de asumir el cuidado de sus hermanos y las labores domésticas, mientras el o los adultos de la familia trabajan para conseguir el sustento del hogar.

“Porque llegamos, mi mamá se separó de mi papá, una que el colegio me quedaba lejos y mi mamá tenía que salir a trabajar y los niños no podían quedarse solos..., hacía el aseo, hacía el almuerzo, vestía a los niños, a veces tenía que irlos a dejar al colegio..., mientras mi mamá trabajaba, no me quedaba otra..., sí, mira, de los ocho años yo empecé a criar a mis hermanos” (Joven 12)

Una última imagen se refiere claramente a la discriminación de la que son víctimas las adolescentes embarazadas en muchas escuelas y a las nuevas tareas y desafíos que reporta la maternidad.

“El año pasado terminé de estudiar porque estaba embarazada (...), yo iba a pasar de curso y después, cuando fui a buscar mis papeles me dijeron que yo no podía pasar de curso, porque había sido un mal ejemplo pa los compañeros porque me vieron embarazá, y yo me salí ya en lo último del colegio” (Joven 9)

“...ahí después que hice el octavo no pude seguir estudiando porque quedé embarazada, me tuve que salir” (Joven 10)

2.3.4.2. Actualidad del Desescolarizado

Encontramos en el discurso de los jóvenes entrevistados, dos grandes distinciones que versan sobre su situación como desescolarizados; la primera de ellas dice relación con un uso restringido del tiempo y el espacio, circuscrito al hogar o con mucho a los límites de su población.

"Me levanto, de repente le hace la leche mi mamá al niño, de repente se la hago yo, hago las cosas; el aseo, las camas, después me quedo aquí o salgo para acá, salgo con mis amigos, vamos a jugar video; vamos pa la plaza, nos sentamos ahí al frente, en la piedra. De repente yo me vengo pa acá, estoy aquí, veo las comedias con mi mami, después en la tarde me baño, me pongo ropa y salgo pa fuera" (Joven 9)

"Me levanto más tarde, porque no estoy trabajando ni estudiando en este momento, y me levanto aquí, tomamos desayuno, hacemos el aseo, almorzamos, a veces vimos las comedias; yo tengo una amiga y nos ponimos a conversar y toda la onda y así poh; me aburro ene" (Joven 6).

La segunda dice relación con una inestabilidad en la ocupación del tiempo de los jóvenes, siendo esto más evidente en lo laboral, donde se describen situaciones de trabajo ocasionales, sub-remuneradas, informales, y que requieren escasa preparación, o en el mejor de los casos, conocer de quehaceres domésticos.

"Si, hace poco que dejé de estudiar. Que después me quedé en la casa..., después trabajé por ahí y por allá, estuve en un lado, después en otro y después estaba en la casa, no, no tenía algo estable" (Joven 6)

"...en el trabajo que me hiciera leer alguna cosa así, estoy cagao, porque sé leer, pero escribir no tanto. Escribir sé, pero más o menos no más, me quedan mal echas las letras, o te puedo escribirte bien, pero me cuesta un poco, me demoraría mucho" (Joven 2)

“He trabajado..., he buscado trabajo pa trabajar haciendo el aseo así en casas, cuidando niños, en schopería, pero tuve que sacar un papel notarial pa poder trabajar, porque tengo quince años” (Joven 9)

“Mira, el único trabajo que yo sé hacer es de dueña de casa, na más” (Joven 12)

Además se aprecia una escasa participación de los jóvenes en la búsqueda de estas nuevas actividades, siendo los trabajos a los que acceden, generalmente los que los encuentran a ellos, reflejándose una actitud pasiva respecto a la consecución de empleo.

“Trabajé una pura vez, en un frigorífico, seleccionaba fruta, duraznos, seleccionaba duraznos (...) Me venía a buscar una micro..., y nos llevaba pa allá” (Joven 8).

“De repente salgo a trabajar. En los carretones, con caballos que salen de aquí poh, nos vamos pa allá pal treinta y tres, pa La Florida, pa esas villas bacanes aonde entregan las casas, aonde recién están entregando las casas en las villas así, no veís que hacen arreglos y la gente tira la tierra pa fuera, los pedazos de escombros y todo eso; lo botamos en un botadero, a tres lucas el viaje (...), también he trabajado en la fruta, en una cuestión que llegaba aquí a buscar una micro, en la Corpora que se llamaba, venían a buscar gente, gente pa que ellos fueran a trabajar en la fruta; pa Buin, pa Colina, en la uva, pal níspero...” (Joven 4).

“No, si quería trabajar, trabajé en construcciones, ahí de repente cualquier cosa (que cae), aseo..., después estuve trabajando ahí en el paradero donde está la General Velásquez, estuve un mes ahí (...) siempre estaba de junior no más poh” (Joven 1)

Finalmente, es parte también del discurso, la posibilidad de utilizar el tiempo en otras actividades que reporten algún dinero.

“No, yo no trabajo, salgo a robar; soy ladrón de los super, saco de los super (...) Nunca, no he trabajao nunca.” (Joven 5)

2.3.5. Deseos y/o Fantasías

Las fantasías, en términos de lo deseable o, referidas a las proyecciones a futuro, respecto al mundo estudiantil en general y a la escuela en particular son múltiples y ponen el acento en ejes diversos.

Encontramos por una parte, fantasías relacionadas con las relaciones con los adultos significativos, en las que se les pide a estos una mayor flexibilidad en las normas, comprensión y trato personalizado, y la posibilidad de utilizar metodologías de enseñanza más centradas en lo lúdico.

“Que no sean tan pacos los profesores, no sé; tan pacos son, no dejan hacer ná, yo cuando iba al colegio de repente tenía cualquier gana de ir al baño y no me daban permiso. Si yo tuviera un colegio, vayan al baño, pero con tal que me respondan en las ordenanzas está todo bien” (Joven 9)

“Que haigan profesores que te entiendan, que te sepan educar bien y eso poh (...), que te sepa comprender poh, que sean justos con tí mismo, con el alumno” (Joven 6)

“Que fueran menos estrictos yo le pediría, que ayudara a aprender un poco mejor; un poco más fácil, puede ser jugando, con los que no saben; más entretenido, más entretenido (...), jugando puede ser, sobretodo en las matemáticas, jugar con números; puede ser como lo hacen en “Cachureos”, enseñar a multiplicar jugando (...) que no manden mucho a la oficina” (Joven 8)

Por otra parte, encontramos fantasías de orden infraestructural o de condiciones físicas, que signifiquen una escuela más cómoda, grata y estéticamente bella.

“Un colegio cómodo, que las salas sean buenas, que las mesas, que las sillas..., no tan de buena calidad, sino que no estén hecho tiras, que si hay una silla mala, que hay que sacarla y poner otra nueva, que el patio sea bueno..., por último que sea un patio que tenga un piso, que hagan una canchas, de repente que hayan unas plazas adentro en el liceo” (Joven 10)

“Si tuviera que cambiarlo también, dejaría un colegio hermoso, lo pintaría, le haría miles de cosas..., lo pintaría de distintos colores, hay colegios azules, hay celestes, hay damascos, hay negros a veces, también hay plomos..., le colocaría un color más abierto así, como que más vivo, que el colegio viva, que haya alumnos que sepan aprovechar la educación y tiremos todos pa arriba” (Joven 6).

“(los haría) abiertos no más, no, no haría sala; puras mesas no más, mesas y sillas; cambiaría las comidas del colegio porque son terrible de malas” (Joven 9).

También se habla de efectuar modificaciones en las condiciones de estudio, que se centran en la no obligación de estudiar y en las disposiciones personales hacia el estudio y la escuela.

“No forzar a nadie a que quiera estudiar. Si ellos quieren estudiar, van a estudiar por la tele, si no quieren estudiar, también van a estudiar por lo de ellos. Porque uno está haciendo algo pa que estudien, pero si ellos no quieren aprovechar lo que les están dando” (Joven 9).

También son recurrentes en el discurso de los jóvenes entrevistados, las fantasías respecto a las posibilidades académicas y laborales que ofrecen (o debieran ofrecer) las escuelas.

“Que si uno quiere estudiar vestuario, que haya; y si uno quiere ser secretaria, que hayan las máquinas suficientes como pa que uno pueda realmente estudiar..., o sea, todas las profesiones, que haya de todo pa poder estudiar; salir con una profesión para más adelante poder tener un trabajo” (Joven 10).

“Yo hice el medio colegio je, je, je, un colegio con cancha, hombres y mujeres (...), primero medio a cuarto medio, porque sí, es que los cabros chicos son muy pesaos (...) (Que se enseñara) mecánica automotriz, computación también..., modelaje y eso... periodismo..., se estudiaran todas las carreras así, un colegio bien grande” (Joven 11)

Se le pide también a la escuela, algún nivel de estabilidad en el tiempo, que pasa por poder realizar toda la escolaridad en un mismo establecimiento.

“Que sea de dos pisos así, con un jardín, que sean cursos de primero (básico) hasta cuarto medio, porque así uno no se sale del colegio y sigue en el mismo colegio” (Joven 1).

Para finalizar, destacaremos las fantasías en torno a la escuela como un lugar que debiera ser hecho a la medida de los jóvenes, y en el que los mismos tuvieran algún nivel de participación y toma de decisiones respecto a temas relevantes como son la resolución de conflictos y la realización de algunas actividades de “extensión” definidas como propiamente juveniles.

“Yo creo que armaría un colegio que fuera así bien bacán, así como los jóvenes queremos, a la manera de los jóvenes; así ya que si quieren pelear que peleen, pero dos no más, a puros combos y después se dan la mano, así como lo hacía un profesor que tenía yo (...) El uniforme, no, yo ahí si que no, él que quiera, venir con ropa de calle (...). Sabís que yo igual haría que en los colegios que dejen fumar marihuana antes de entrar, porque cuando tu fumai marihuana te concentrái más que lúcido y es verdad ¿si o no?, te fumai un cuete, ¿cómo quedai? Sabís qué, yo la pulenta, hablando en serio, haría esa hueá, que dejaran volarse así y que fumen cigarro también, porque los jóvenes igual poh, son jóvenes (...) (la marihuana no es legal, pero) es que este colegio culiao sería ilegal, el día sábado su carrete, pero fiesta así con trago, moderao...” (Joven 3).

Resumiendo, el campo representacional del objeto social escuela es organizado en torno a tres categorías fundamentales:

Lo relacional, que sitúa a la escuela como un escenario eminentemente social en el que se construyen vínculos afectivos y se establecen relaciones de poder, tanto entre los pares, como entre los jóvenes y los adultos significativos.

Lo formativo, que sitúa a la escuela como el escenario exclusivo de la transmisión de algunos conocimientos, definiendo cuales son y cómo se entregan y, con esto, la posición de los actores involucrados en la relación de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, se releva el rol disciplinario, que es descrito esencialmente como autoritario y represivo, siendo experimentado por algunos jóvenes como necesario y positivo, y por otros, como coercitivo y represor.

Respecto a la valoración instrumental y a los sentidos que los jóvenes atribuyen a la escuela, se destaca como la más importante la adquisición de conocimientos básicos y mínimos; leer y escribir (aunque sea con dificultad), y algún manejo de las cuatro operaciones matemáticas básicas, en relación a la utilidad que esto tiene para realizar actividades cotidianas, también básicas y mínimas, como son tomar micro, firmar algún documento y dar o recibir el vuelto. También aparece en el discurso la utilidad social de la escuela, principalmente en un doble sentido; por una parte, lo que hemos llamado utilidad social doméstica y por otro, el reconocimiento social positivo que trae consigo el estar estudiando, en oposición al estar de ocioso. Existe también una percepción, al menos doble, del correlato laboral de los estudios escolares; un

grupo de jóvenes todavía cree que la educación secundaria puede otorgarle ciertas garantías que repercutan en el mejoramiento de su calidad de vida y otro grupo que se manifiesta abiertamente desesperanzado.

Es relevante retomar la posición desde la cual se construye este campo representacional, es decir, desde la desescolarización y el ser desescolarizado. En este sentido, los jóvenes articulan sus explicaciones de la desescolarización desde diversas imágenes; las cuales atribuyen responsabilidades, tanto internas, como externas, así como se consideran también los conflictos de orden relacional (personal o institucional). Lo anterior trae consigo condiciones particulares de vida y sentimientos asociados.

Finalmente, cuando se dio la posibilidad a los jóvenes participantes de pensar y fantasear respecto a cambios deseables en las escuelas, estas fantasías y/o deseos giraron en torno a los mismos ejes temáticos relevados a lo largo de las entrevistas y que se traducen en: lo afectivo, las posibilidades laborales y en definitiva, en la adecuación de la escuela al mundo de los jóvenes.

CAPITULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.

3.1 Construcción de núcleos figurativos

En función de la descripción de los resultados en base a las dimensiones de las Representaciones Sociales, construimos dos núcleos figurativos, los que a nuestro juicio, aglutinan y ordenan los conocimientos e imágenes producidos a partir del discurso de los jóvenes entrevistados de acuerdo a cuatro ejes: lo vincular, lo instruccional, lo disciplinario y lo instrumental:

- La Escuela como el escenario social en el que la dinámica juvenil se desarrolla de manera tutelada y orientada por la institución, y a la cual se le reconoce la pertinencia total en materias formativas, justificándose sus normas y códigos disciplinarios y validándose los métodos y las relaciones sociales que a estos fines se ajusten. La escuela se constituye como el espacio social exclusivo para que los niños y jóvenes se desarrollen y aprendan lo necesario para ser personas útiles a la sociedad y puedan aspirar a mejores condiciones de vida.
- La Escuela como el escenario social en el que la dinámica juvenil se desarrolla de manera normada y vigilada por la institución, la que decide e impone el qué y el cómo se instruye, además de establecer un régimen disciplinario represivo y coercitivo al que los jóvenes tienen que someterse o ser castigados; lo que se sustenta y se representa en las

relaciones autoritarias y jerarquizadas con los adultos significativos de la institución. La Escuela se constituye como un espacio social ajeno e impuesto a los jóvenes y junto con esto representa escasas o nulas posibilidades, tanto para el desarrollo personal, como para el mejoramiento de las condiciones de vida.

3.2. Análisis en base a los núcleos figurativos construidos

3.2.1. Primer Núcleo: La Escuela como un derecho; necesaria e imprescindible

La construcción del primer núcleo figurativo surge desde el discurso de un grupo de los jóvenes entrevistados; aquellos que vivencian su condición de desescolarizados asociada a sentimientos de pérdida en todos y cada uno de los ejes en torno a los cuales se articula esta representación social de la Escuela.

En el discurso de este grupo de jóvenes, la Escuela aparece como un espacio social validado; tanto en sus formas, como en sus funciones, y al mismo tiempo como un espacio social validador de los jóvenes como individuos, en tanto desempeñan el rol de estudiante.

En esta medida, las relaciones sociales que se establecen en la Escuela, además de tener un fuerte componente afectivo, son vividas como legítimas en tanto se dan en el seno de la institución. Así, no es lo mismo un compañero de curso que un vecino desescolarizado, ni jugar un video juego en la sala de computación de la escuela, que en los *flippers* de la esquina de la casa, aunque

las actividades y motivaciones en ambos casos sean las mismas. La Escuela aparece como el único lugar posible para obtener una identidad juvenil positiva y reconocida, igualándose, en la experiencia de este grupo de jóvenes, la condición juvenil con la condición de estudiante.

Del mismo modo, las relaciones sociales establecidas entre este grupo de jóvenes y los adultos significativos en el espacio escolar, está mediada por la atribución dada a la Escuela como la única Institución dueña de los saberes y de los poderes necesarios para desempeñar el rol educador en la sociedad. En este contexto, son los adultos significativos del medio escolar los que encarnan estas atribuciones, lo que se traduce en la legitimación, y consecuente aceptación, de estilos de relaciones interpersonales, que en nuestras escuelas, se encuentran preferentemente marcadas por la jerarquía y el autoritarismo, constituyéndose, estos componentes, muchas veces como imprescindibles y demandados por alumnos y apoderados (los que exigen una disciplina más severa), como garantes de la buena formación de los niños y jóvenes.

La formación disciplinaria, represiva y coercitiva, aún cuando sea vivida como positiva y necesaria, tiene un claro límite en el discurso de los jóvenes: la agresión física como castigo. A pesar de todas las atribuciones otorgadas a la Escuela para formar y educar a sus estudiantes, el uso de la violencia física es fuertemente rechazado, y por ende, excluido de la potestad otorgada a la institución.

Estas relaciones interpersonales entre jóvenes y adultos significativos tienen su manifestación más importante en el plano instruccional, el que además, es el

temporalmente más significativo; en éste, la relación se ve reducida a la entrega de conocimientos y a la mantención de un clima que lo permita, siendo la profesora o el profesor, el ser omnisapiente que ha de procurar el traspaso de conocimientos desde una posición de saber hasta la posición de los ignorantes.

La Escuela, en esta representación social, continúa siendo la institución garante de las aspiraciones futuras, continúa siendo el camino único y apropiado para el acceso a mejores condiciones de vida, y el único espacio social capaz de formar personas que se integren y sean útiles a la sociedad.

3.2.2. Segundo Núcleo: La Escuela como obligación; controladora y descontextualizada

La construcción del segundo núcleo figurativo surge a partir del discurso de un grupo de jóvenes que manifiesta sentimientos de incomodidad, desagrado y malestar asociados a la temática escolar en general, y a la institución escuela en particular. Esta representación social releva, en términos positivos, de manera exclusiva el plano vincular y afectivo con el grupo de pares, entendiendo por esto la dinámica juvenil que en el escenario escolar se desarrolla y que en cierto modo, a pesar de las normas y la vigilancia, la Escuela posibilita.

Más, lo realmente significativo resultan ser los sentimientos negativos asociados a los ámbitos disciplinario, instruccional, vincular con los adultos e instrumental. Se trata de un malestar más emotivo que reflexivo, que sitúa a la Escuela como un espacio que les resulta ajeno, impropio, impuesto y al que no logran adaptarse.

Se trata de una institución en la que las relaciones sociales, particularmente con los adultos significativos, son fundadas en la obediencia y el respeto a la autoridad; respeto muchas veces incomprendido y otras tantas intolerado; pues se trata de una disciplina que les resulta impropia, que prescribe y proscribire comportamientos, que establece sanciones y procedimientos para resolver conflictos (si es que los resuelve), de manera a priorística y descontextualizada de la realidad psicológica, social, económica y cultural de los jóvenes. En esta medida, la Escuela es vivida por los jóvenes como un espacio inalterable sobre el cual no tienen ninguna ingerencia y que ofrece sólo dos alternativas: adaptarse o no adaptarse.

La Escuela, en esta representación social, entrega conocimientos y establece metodologías que resultan poco significativas, aburridas y desmotivantes. La Escuela se vivencia como un espacio poco gratificante en lo afectivo, inútil para lograr un mejor presente y futuro laboral y cohartador de la expresión e iniciativa juvenil.

En síntesis, la representación social de la Escuela en este grupo de jóvenes, se funda en el sentimiento de malestar, que en lugar de movilizar acciones y reflexiones, conduce a reafirmar la condición de desescolarizado, pues ni por angas ni por mangas, visualizan la posibilidad de obtener mejoras en su condición de vida mediante la reescolarización.

TERCERA PARTE: SÍNTESIS Y DISCUSIÓN

1. La Escuela como Institución Total. La Escuela o el Vacío

Las instituciones totales son caracterizadas por Erwin Gofmann como aquellas en que:

“primero, todos los aspectos de la vida se desarrollan en el mismo lugar y bajo la misma autoridad única. Segundo, cada etapa de la actividad diaria del miembro se lleva a cabo en la compañía inmediata de un gran número de otros, a quienes se dá el mismo trato y de quienes se requiere que hagan juntos las mismas cosas. Tercero, todas las etapas de las actividades diarias están estrictamente programadas, de modo que una actividad conduce en un momento prefijado a la siguiente, y toda la secuencia de actividades se impone desde arriba mediante un sistema de normas formales explícitas, y un cuerpo de funcionarios. Finalmente, las diversas actividades obligatorias se integran en un solo plan racional, deliberadamente concebido para el logro de los objetivos propios de la institución” (Gofmann, 1992: 19-20).

Si bien la Escuela no cumple con todas las características que definen a las instituciones totales, su carácter absorbente es incuestionable; la mayor parte del tiempo infantil y juvenil se remite a la Escuela, se circunscribe al territorio concreto delimitado por las rejas del establecimiento y a la distribución de las actividades inteligentemente estructurada por las autoridades educadoras. Por otra parte, la más grande responsabilidad que les compete a los jóvenes-alumnos, sino la única, es desempeñarse en el rol de estudiantes.

Por lo demás, cuando no se está en la Escuela, los niños y jóvenes se encuentran a la sombra de ésta, queremos decir, que la gran parte, o al menos la más importante del tiempo no escolarizado de los jóvenes-alumnos (entiéndase

fuera de las paredes del establecimiento educacional), está paradójicamente disponible para la realización de los deberes escolares; lo que trae consigo la escolarización general de la vida de los sujetos; mediante la prolongación psicológica y social de los muros de la institución.

No es del todo casual que la gran mayoría de los jóvenes entrevistados, a pesar de tener un grado de escolarización mínimo; que no supera el cuarto o quinto año básico, tienen un grado de institucionalización mucho mayor, es decir, aunque no alcancen un alto nivel educativo, los años que pasan en la institución escolar son los suficientes, pues la mayoría de estos jóvenes tienen historias escolares prolongadas; de no menos de ocho años. Cabe preguntarse entonces acerca de qué es lo verdaderamente relevante: el curso al que llega el alumno o los años que pasa dentro de la Escuela.

Decimos que el grado de institucionalización es suficiente, porque si bien, los jóvenes en su discurso revelan carecer de un significativo número de conocimientos contemplados en sus programas de estudio, reduciéndose éstos a leer y escribir de manera precaria y sumar y restar con dificultad; revelan también, en el mismo discurso, algún conocimiento en torno a las materias extracurriculares que se aprenden en la Escuela, vale decir, el currículum oculto del que hablan algunos autores (Bernstein, Apple, Magendzo, entre otros), o las relaciones sociales al interior de la Escuela de las que hablan otros como Fernández Enguita; estas son percibidas y experimentadas por los jóvenes y salen a la luz al momento de hablar de la disciplina escolar y de lo importante que es ésta, en tanto contenido de enseñanza y en tanto medio de la misma.

Los jóvenes, en muchos casos, valorizan la Escuela en función de que aprenden determinadas pautas conductuales; aprenden, en sus propias palabras, a no ser “tan rebeldes”. Dicho de otro modo, el curso o grado que alcanzan la mayoría de los jóvenes entrevistados no basta para dominar el interesantísimo cúmulo de conocimientos que entrega la Escuela (entiéndase la ironía) a modo de materia de enseñanza explícita; pero si es suficiente el tiempo de escolarización para que los jóvenes aprendan aquello que no forma parte de los programas de las diferentes asignaturas, pero que unifica y da coherencia al aprendizaje escolar: la disciplina, la obediencia y el respeto a la autoridad.

Llendo un poco más allá con esta reflexión, encontramos que además de ser una institución totalmente absorbente del tiempo real y psicológico de los jóvenes-alumnos, se trata de una institución absoluta. Queremos decir con esto que la Escuela no deja espacio posible para el desarrollo de caminos alternativos de formación académica, de desarrollo psicológico y social de nuestros jóvenes, agudizándose esto en los sectores más desfavorecidos de la sociedad; que son justamente, los sectores a los que se les ha enseñado a confiar y se les ha instado a depositar sus esperanzas de movilidad social en la educación y, en consecuencia, en la escolarización de la prole.

En esta medida: ¿qué hay más allá de la Escuela, en la vivencia del “pobre desescolarizado”? Nada. Postulamos que más allá de los muros de la Escuela se encuentra el vacío y la deslegitimación social. La Escuela y la escolarización se constituyen en el pilar fundamental para ser, en las palabras de los mismos jóvenes entrevistados, “alguien en la vida”; “sin cuarto medio no valís nada”. El derecho a la educación, tan bien pensado y tan bien intencionado por y para

los que gobiernan, se convierte para los jóvenes más pobres de nuestro país, en especial de zonas urbanas, en una verdadera pesadilla en la que se les invita a transitar por un camino difícil e impropio; en resumidas cuentas, se les presentan la educación y la Escuela como un derecho y una invitación, no obstante constituyan una obligación y una imposición.

2. La Disciplina Escolar. ¿Orientación o Vigilancia?

La disciplina, es concebida en el marco escolar al menos con una doble acepción; por una parte es un componente fundamental para que los procesos de enseñanza-aprendizaje se lleven a cabo, y al mismo tiempo, es en sí misma un contenido a ser transmitido en esta relación.

Los requerimientos de orden, silencio, puntualidad, respeto a la autoridad y obediencia en general, predominan en el discurso de los jóvenes entrevistados, relegando a un segundo plano a los otros componentes de la relación enseñanza-aprendizaje, como son los contenidos y las metodologías. Siguiendo esta idea, el rol disciplinario de la Escuela emerge en el discurso de los jóvenes como el componente que funda la institución; la Escuela aparece como el lugar en que se norman, normalizan y supervisan las conductas individuales y las relaciones sociales que establecen los niños y jóvenes, pautando con esto, las conductas y las relaciones sociales futuras.

Ahora bien; ¿cuáles son los comportamientos y las relaciones sociales que promueve la escuela? Los jóvenes describen como pautas conductuales

aceptadas aquellas que dicen relación con la formalidad (presentación personal), la puntualidad, la obediencia a los profesores e inspectores, la quietud y el silencio en las clases, los hábitos de estudio, cumplimiento de las exigencias académicas; todas las que se subordinan a relaciones sociales marcadas por la verticalidad.

Las posiciones en la jerarquía escolar están claramente explicitadas y encarnadas y, en función de esto, se exige a los jóvenes estudiantes la obediencia y el respeto a los adultos que detentan estos puestos de poder, los que a su vez son los encargados de desempeñar el rol vigilante para unos y orientador para otros.

El rol disciplinario de la Escuela es vivenciado por los jóvenes en función de esta tensión: por un lado lo necesario y positivo que puede resultar educarse por y en esta disciplina, y por otro lado, lo coercitivo y castrador que puede resultar educarse de esta manera, dentro de un marco rígido y restringido. Es justamente esta tensión la que funda la construcción de las dos representaciones sociales de la Escuela en los jóvenes entrevistados.

La disyuntiva antes planteada atraviesa la experiencia escolar de los jóvenes y condiciona su posición en el escalafón jerárquico, los pone en una situación sin salida, de la que no hay escape; por una parte, la demanda por orientación, que vaya más allá de la familia, es clara, evidente y necesaria; y por otra parte, la vigilancia y el castigo son absolutamente indeseados y desagradables. La Escuela es el único espacio que ofrece esta orientación extrafamiliar, pero lo hace en las condiciones antes mencionadas.

Dos son las posibilidades: la desescolarización o el sometimiento incondicional a la normativa escolar. La primera trae de la mano una sanción social considerable; el individuo se convierte en un indisciplinado, un vago; en resumidas cuentas, en un desorientado, en un mal educado, que además se siente responsable y culpable de su fracaso. La segunda trae consigo la identidad estudiantil y el reconocimiento social que esta implica al precio de soportar largos años de institucionalización, alimentando la ingenua esperanza de un futuro mejor.

En consecuencia, las dos posibilidades resultan castradoras, pues por una parte, se deslegitima cualquier aprendizaje o tipo de educación que se realice fuera de los tiempos y espacios de la institución, y por otra parte, el quedarse adentro, implica la restricción de muchas dimensiones del desarrollo juvenil individual y colectivo si no se condicen con las condiciones establecidas por la Escuela. Quedan en las puertas de la Escuela el lenguaje y los códigos¹ conversacionales propios de los jóvenes, dinámicas juveniles como las peleas, los juegos, la libre plática, los amigos del barrio, la ropa, el corte de pelo y todo lo relacionado con el mundo juvenil y poblacional.

En la Escuela los jóvenes confunden sus formas de pasarlo bien con desorden, pues los códigos de la institución los equiparan, particularmente en la sala de clases. En esta medida, los jóvenes se ven en la obligación de permutar sus

¹ Bernstein comprende el concepto de código como un dispositivo de posicionamiento culturalmente determinado y que posiciona en términos de las relaciones de poder que se establecen en la Escuela, éste funciona como un principio regulador, adquirido de forma tácita y que selecciona e integra: significados relevantes, formas de realización de los mismos y contextos evocadores; la Escuela entonces se convertiría en el canal por medio del cual los niños son socializados en estos códigos.

propios códigos por los de la Escuela, terminando esto en una aceptación incondicional e irreflexiva de la norma; aceptación que muchas veces se justifica en la esperanza del mejoramiento de las condiciones de vida a futuro; pero que otras tantas, encuentra su asidero en el poder intrínseco de la disciplina escolar y la posición estructural de la Escuela en el sistema social.

El rol disciplinario de la Escuela se orienta principalmente a evitar la conducta proscrita más que a promover los mismos comportamientos que prescribe. La Escuela aparece entonces como una institución preventiva y represiva, en lugar de constituirse en un espacio promotor del desarrollo individual y colectivo de los jóvenes, en términos de facilitar y legitimar las expresiones de la diversidad.

Finalmente, la disciplina, el orden y la obediencia, se erigen en el discurso de los jóvenes como los contenidos y metodologías de enseñanza significativos. La disciplina como herramienta, como contenido y como fin de la educación escolarizada.

3. La Alienación en la Experiencia Escolar

Una cosa es clara: las escuelas se llenan de alumnos, y son estos los que en definitiva dan vida y sentido al espacio escolar. No obstante, la participación que estos tienen en la Escuela y las posibilidades de apropiarse de su propia experiencia escolar y de ser protagonistas de su proceso educativo son prácticamente nulas. Los niños y jóvenes llegan a ocupar un territorio totalmente predeterminado.

En el discurso de los jóvenes entrevistados lo anterior se manifiesta como una sensación de extrañeza, en lo ajeno que les resultan los componentes fundamentales de la dimensión académica de su experiencia escolar: los contenidos, las metodologías, el proceso de aprendizaje y los fines de la educación. Para nombrar este fenómeno, utilizaremos el concepto de alienación tal como lo entendiera y aplicara Marx al fenómeno del trabajo en la sociedad capitalista.

"Marx caracterizó certeramente el trabajo en la sociedad capitalista, frente al trabajo en general, como trabajo alienado. Para él, esta alienación residía, básicamente, en la relación entre el trabajador y el producto, el proceso y los medios de su trabajo" (Marx, 1977, cit. en Fernández Enguita, 1990: 188)

En este sentido, la relación que establecen los jóvenes entrevistados con los contenidos de enseñanza, es una relación alienada. La selección de los saberes a ser enseñados en el seno de la Escuela es previa a la llegada de los alumnos, y poco y nada tiene que ver con el contexto vital particular de los jóvenes urbano populares. Los conocimientos, las experiencias, los deseos, las capacidades, etc, que los jóvenes puedan traer a la Escuela pierden su importancia en favor de lo que la Institución escolar predetermina como correcto y necesario.

En el discurso de los jóvenes, los contenidos de enseñanza escolares se caracterizan como poco significativos y descontextualizados; y en su máxima expresión se reducen a conocimientos mínimos y restringidos, que resultan así mismo de una utilidad mínima y restringida, como tomar la micro y dar vuelta

(castellano y matemáticas). Del mismo modo, la alienación se manifiesta por la escasa mención, o bien, la omisión de referencias respecto al tema. La poca significatividad de los contenidos de enseñanza es reflejada en el espacio real que el tema ocupa dentro del discurso, además de la constante oposición y comparación que los jóvenes suelen hacer entre los contenidos del aprendizaje escolar y los contenidos del aprendizaje callejero.

De acuerdo a lo anterior, los jóvenes se encuentran entrampados en la dinámica de la validez social de los contenidos de aprendizaje escolares, versus la utilidad y necesidad cotidiana de contenidos de aprendizaje extraescolares. La arbitraria selección de los contenidos a ser enseñados por la escuela, implica también una deslegitimación de cualquier otro contenido; más aún si estos tienen lugar fuera del territorio escolar, lo cual se hace más evidente y dramático cuando se trata de sectores de la población que viven en condiciones de marginalidad y pobreza. Para estos jóvenes la Escuela se constituye, en el mejor de los casos, en un sin sentido necesario.

En términos metodológicos, en el discurso de los jóvenes pueden apreciarse ciertos matices, que van desde la incomodidad y desagrado con ciertas técnicas o formas de entrega de conocimientos hasta lo atractivo que otras les puedan resultar. No obstante, estas siempre dependen de la voluntad ajena, en este caso específico, del profesor. Esta salvedad es posible en el ámbito metodológico, mas no en el de los contenidos o fines de la educación, pues estos trascienden incluso la voluntad de los docentes y hasta de las mismas escuelas.

De todas maneras nos resulta relevante que para los jóvenes, las metodologías atractivas se caractericen por la mayor actividad y protagonismo que les otorga y por la posibilidad del trabajo grupal o colectivo, centrado en lo cooperativo; en oposición a las metodologías que les otorgan un rol pasivo y de escucha y se centran en lo individual y competitivo. Del mismo modo, es menester destacar que las metodologías que los jóvenes consideran atractivas tienen un carácter excepcional y recreativo en relación a la predominancia de las metodologías tradicionales.

Además de no poder determinar ni tener participación alguna, en la definición de los contenidos y las metodologías de enseñanza, los jóvenes entrevistados evidencian en su discurso la imposibilidad de tomar parte en las decisiones respecto a su proceso de aprendizaje y a la situación de aprendizaje escolar. Es así como manifiestan el no darse cuenta del cómo adquieren los aprendizajes, lo que redundará en el rápido olvido de los mismos; pues es el aprendizaje memorístico el que prima en el proceso. Llevando esta paradoja a su extremo podemos decir que el proceso de aprendizaje no es tal, pues se reduce a un registro de datos muchas veces inconexos, dejando todo en manos de la memoria, la cual, como todos sabemos, es frágil (particularmente en nuestro país).²

"La consecuencia de enseñar la cultura por medio de esquemas rígidos y memorísticos puede, y esto es lo peor, vaciarla de contenidos" (Brunner, 1987: 25)

Los jóvenes han de aceptar pasivamente las decisiones en torno a los tiempos y los espacios escolares, son sometidos a un horario, a una sala de clases y a una

distribución inteligentemente arbitraria de las materias. Los estudiantes están concientes de la duración de las horas de clases, de la distribución diaria de los ramos en estas horas, de la disposición espacial de la sala de clases (sillas y pupitres rígidamente ordenadas cuyo norte es la tarima, pizarra y mesa del profesor), saben que pueden hablar sólo cuando el profesor lo solicite o lo permita, etc; todo lo cual es asumido como normas básicas e inmodificables para hacer posible el proceso de enseñanza en la Escuela, y ante lo cual, no se vislumbra la más remota posibilidad de participar en un cambio, por mínimo que sea, a menos que el profesor o la institución se los permita.

No conforme con lo anterior, la Escuela ha sido pensada y edificada para la consecución de ciertos fines que también son definidos por la institución, en el marco de intereses sociales, culturales, económicos y políticos propios de los grupos dominantes; y en esta medida, impropios de los grupos dominados, entre los cuales, por cierto, se encuentran los jóvenes y particularmente, los jóvenes pobres.

“La Escuela es por tanto, la institución investida de la función social de enseñar y por esto define lo que es legítimo aprender. Esta acción pedagógica impone como legítima la cultura de la clase dominante, en este proceso enmascara su naturaleza social presentándola como la cultura objetiva indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales, la acción pedagógica sería la acción que impone significación y las impone como legítimas” (Herrera, 1999: 183).

Sin embargo, un grupo de los jóvenes entrevistados, por razones fundamentalmente de aceptación y validación social, comparte los fines explicitados por la Escuela, que como ya lo hemos señalado, refieren

² Revisar la noción de la compulsión al Olvido en el Chile Actual, en Moulian 1997.

principalmente a mejorar las condiciones de vida y a formar ciudadanos bien educados útiles a la sociedad, en tanto trabajadores honrados, responsables y obedientes. Mas, el que estos fines sean aceptados, no implica que sean propios, manteniendo su carácter alienado.

Para otro grupo de jóvenes, tales fines son lisa y llanamente vividos como impuestos e inalcanzables, pues su realidad indica que la Escuela no es el camino que les garantiza cualquier mejora a las condiciones de vida; por el contrario, muchas veces la asistencia a la Escuela significa perder tiempo real para efectuar alguna actividad que les reporte satisfacciones afectivas y efectivas, sociales o económicas.

En definitiva, la Escuela, en las representaciones sociales del grupo de jóvenes entrevistados, emerge como una institución que les resulta ajena y con la cual se establece una relación alienada respecto a los ejes que la justifican socialmente en su expresión actual: lo disciplinario y lo académico.

La Escuela y lo que en ella se enseña, se constituye en un sin sentido necesario, pues en sí misma no es significativa, mas socialmente es lo que le brinda validez y legitimidad al período juvenil en general. En la Escuela, cualquier cosa que se aprenda, por irrelevante que resulte, es legítima y por tanto es tiempo bien aprovechado. Son la Escuela y la escolarización los que fundamentan y validan el legítimo aprendizaje: el aprendizaje escolar, impuesto y descontextualizado, por decir lo menos.

4. Escuela y Mejoramiento de las Condiciones de Vida. ¿Pa' onde va la Micro?

La Escuela, en nuestros días, es la Institución depositaria de las esperanzas y sueños de una sociedad más igualitaria y justa: es el vehículo exclusivo para la integración social formando personas útiles a la sociedad, y al mismo tiempo, siendo promesa de mejores condiciones de vida, las que se traducirían en el acceso a los beneficios que ofrece el desarrollo social y económico de nuestro país.

Para un grupo de los jóvenes entrevistados este discurso es experimentado como una verdad fiduciaria. Se asume como cierto, sin importar la escasez o ausencia de evidencia que lo corrobore, pues lo único real es lo consensual de la promesa, la cual además es reforzada por los adultos más significativos en su existir: sus padres y sus profesores.

Podemos aseverar que hoy, al igual que durante casi todo este siglo, existe en nuestro país un consenso nacional respecto a que la educación es el mejor, si no el único camino, para que Chile deje de ser un país subdesarrollado y donde el crecimiento económico sea equitativo, favoreciendo a todos los chilenos.

Este discurso consensual, esta verdad fiduciaria (por lo demás propia de las representaciones sociales), se instala en un grupo importante de jóvenes para los que la Escuela emerge como la institución dueña del saber y conocedora del correcto proceder para que los jóvenes puedan optar a un futuro mejor. La mejoría de las condiciones de vida para este grupo de jóvenes, pasa única y

exclusivamente por la educación escolarizada; de lo cual se sigue la deslegitimación de cualquier aprendizaje que tenga lugar en otro espacio social.

Sin embargo, esta promesa de futuro bienestar, o al menos de mejoras económicas, no se condice con la realidad, pues la Escuela y la educación escolarizada, especialmente en sectores de pobreza urbana, no garantiza los resultados que promete. Los jóvenes estudiantes urbano populares, independiente de los años de estudio o del grado que hayan alcanzado, están concientes de lo reducido de sus opciones laborales: trabajos temporales, mal remunerados, no gratificantes, muchas veces físicamente exigentes y totalmente desligados del aprendizaje escolar en términos de contenidos.

Cabe, entonces, hacerse la pregunta de por qué grandes sectores de nuestra sociedad, y en particular los sectores más desfavorecidos, siguen poniendo sus esperanzas en un modelo de Escuela que evidentemente no funciona, al menos en la satisfacción de sus fines explícitos, y sigue manteniendo a los ricos y a los pobres en su mismo sitio (incluso a los pobres más pobres y a los ricos más ricos).

Una primera y obvia respuesta es la ausencia de alternativa; no hay otro espacio social validado para la formación y educación de nuestros niños y jóvenes. Una segunda respuesta pasa por la incuestionabilidad de la institución y el modelo escolar, él que se sustenta en la tradición histórica; la que insiste en presentarlo como un derecho inalienable para todos los chilenos, no obstante, sea vivido y asumido por muchos como una obligación. Una tercera respuesta pasa por la propia vivencia escolar de los jóvenes y, particularmente, de su

fracaso escolar; el que es experimentado como un error o una incapacidad que radica en ellos mismos, pues la construcción social del objeto escuela y su representación, justifican la existencia y los procedimientos del modelo tal como está. Aún cuando no se comprendan ni se compartan, los jóvenes, por su propio bien, deben adaptarse a los procedimientos del mencionado modelo escolar.

De esta manera, la experiencia de la desescolarización frustra y funda sentimientos negativos para con la escuela; mas estos no son suficientes para cuestionarla, convirtiéndose, en muchos de los casos, en sentimientos de culpa ante la oportunidad desechada, para finalmente, continuar siendo la única esperanza para las generaciones futuras; la misma esperanza que un día tuvieron sus padres.

Frente a esta misma promesa, otro grupo de jóvenes se ubica al margen de la discusión, (“no la compro”, “no estoy ni ahí con la escuela loco”), predominando sentimientos de descontento y desagrado frente al modelo escolar. Para ellos la Escuela se desperfila en términos de garantías sociales; es decir, no asegura mejoras económicas, ni acceso a mejores empleos; al mismo tiempo no constituye una fuente de satisfacciones ni psicológicas, ni sociales, ni económicas significativas; por el contrario reporta un profundo sentimiento de incomodidad. La adecuación a las normas y a los estilos educativos propios del sistema escolar supone variados esfuerzos y renunciaciones, los que finalmente no valen la pena.

Desde este punto de vista, se puede comprender la situación de desescolarización como una suerte de opción. En la medida en que la Escuela no cumple su promesa, pierde sentido seguir asistiendo y sometiéndose a su sistema; más aún en el caso de muchos de estos jóvenes, que pueden advertir esta evidencia en su diario vivir: no ver diferencias reales en términos de actividad y de condiciones vitales entre sus vecinos con escolaridad completa y sus pares desescolarizados.

En esta representación social, la promesa de un futuro mejor mediante la educación escolarizada se encuentra ausente de objeto; es decir, si bien la Escuela es condición necesaria para este mejor futuro, no lo son las escuelas concretas a las que ellos pueden acceder. En reducidas cuentas: la micro no pasa por aquí.

Si bien en esta representación social de la Escuela, se aprecia en los jóvenes un manifiesto sentimiento de incomodidad respecto a su situación social en general, y su situación escolar en particular, no se aprecia una posición crítica respecto a la situación social y escolar de los pobres en general. Así, para estos jóvenes, es sabida la existencia de escuelas que sí dan cuerpo a la promesa y, que entre otras cosas, facilitan el acceso a la universidad y a empleos profesionales mejor calificados; escuelas a las que pueden acceder niños y jóvenes provenientes de familias con mejores condiciones socioeconómicas que las de ellos. Esta situación de evidente desigualdad es vivida como algo natural; no dando espacio alguno a la noción de injusticia social.

"La acción pedagógica da como resultado la reproducción de las relaciones de clase (...). Cada acción pedagógica tiene, pues, una eficacia diferenciada en función de las diferentes caracterizaciones culturales preexistentes de los sujetos y que son de naturaleza social. La Escuela, al sancionar estas diferencias como si fueran puramente escolares, contribuye al mismo tiempo, a reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su exteriorización y persuadiendo a los individuos que ésta no es social sino natural" (Bourdieu, Passeron, 1996: 17).

5. Identidad Escolar/ Identidad Juvenil

Indudablemente, la Escuela ocupa un espacio real y simbólico de la más alta relevancia en la vida de casi todos los niños y jóvenes de nuestro país y del mundo, especialmente en sectores urbanos. A la hora de pensar en un niño o un joven, la referencia inmediata o el comentario espontáneo, si no el obligado, se relaciona a la experiencia escolar: Hola, ¿cómo te ha ido en la escuela? Generalmente, por no decir siempre, la respuesta a esta pregunta hace mención exclusiva a los ámbitos académico y disciplinario: me ha ido bien o mal según las notas que tengo o las anotaciones que tengo en el libro de clases. En el discurso de los jóvenes entrevistados no se encuentra la excepción a lo anteriormente descrito.

A la hora de verse a sí mismos, la experiencia escolar se constituye como un componente esencial de la autoimagen y la autovaloración de cada joven. La Escuela es la principal fuente desde la cual los jóvenes construyen su identidad juvenil en términos positivos, o bien socialmente aceptados y valorados, y es su condición escolar, en términos del mayor o menor logro de los objetivos y

metas esperadas para un joven estudiante, uno de los pilares principales de su autoconcepto, sino el principal (Redondo, 1999).

Si llevamos esta reflexión hasta el extremo, podemos constatar la dificultad, y en algunos casos la imposibilidad, por parte de los jóvenes de separar y diferenciar su identidad escolar (en el caso de nuestra investigación: fracasados), de su identidad juvenil, la que indudablemente (en términos ideales) contempla muchas otras dimensiones.

Sin importar ser majaderos, nuestra investigación muestra que para los jóvenes entrevistados la construcción de la identidad escolar se reduce únicamente a dos componentes: el académico y el disciplinario, otorgando y distribuyendo tres posibles identidades: “los buenos, los malos y los feos”; o dicho de otra manera, aquellos que se adecúan con mayor facilidad a las normativas escolares y se portan bien y además obtienen buenas calificaciones; aquellos que se adecúan con dificultad, pero que se mantienen escolarizados pasando los cursos con lo justo; y finalmente, aquellos que no logran adecuarse y acaban tempranamente desescolarizados. La identidad juvenil aparece en el discurso de los jóvenes brutalmente restringida de acuerdo a estos componentes, siendo la dimensión escolar absoluta y excluyente respecto a otras dimensiones de la vida juvenil.

Nuevamente la Escuela se nos configura como un espacio absoluto, esta vez como el único espejo en el que los jóvenes se pueden encontrar bonitos; pues sólo en él pueden obtener reconocimiento o gratificaciones socialmente válidas.

Paradójicamente, esta identidad escolar que actúa muchas veces como restrictora de lo juvenil, al mismo tiempo lo condiciona y actúa como asidero y como fuente de legitimidad de las demás dimensiones de lo juvenil; es decir, en tanto soy estudiante y cumplo con lo que de mí se espera, aprovechando mi derecho y cumpliendo con mi obligación, puedo entonces, con alguna tranquilidad, desenvolverme en los ámbitos más variados de mi vida tales como lo afectivo, lo sexual, lo divertido, lo amistoso, lo comunitario, lo artístico y cultural (en el más amplio sentido), lo deportivo, etc; los que, pese a su relevancia, siempre serán secundarios en relación a lo escolar.

Ahora bien, aún cuando en el discurso de los jóvenes entrevistados figuran como pilares para la construcción de identidad (en este caso negativa) lo disciplinario y lo académico, se releva también en el mismo discurso como la única vivencia positiva la dimensión afectiva, entendida exclusivamente en relación a los pares; la Escuela es sin duda un punto de encuentro juvenil socialmente aceptado (en oposición al espacio callejero fundamentalmente), donde la dinámica social puede ser significada como tutelada y orientada por unos y como vigilada y controlada por otros, pero que en definitiva es un lugar en el que los jóvenes comparten con sus pares, y pueden de alguna manera construir dinámicas juveniles. Este punto es importante, pues a la hora de reconstruir la vivencia escolar es ésta la dimensión que reporta, al mismo tiempo los mejores recuerdos y la mayor nostalgia.

En consecuencia, la relevancia que tiene la experiencia de la desescolarización para los jóvenes entrevistados implica un vacío y una negatividad psicológica y social. La autodefinición de un joven desescolarizado tiene su origen en algo

negativo, es decir, se autodefine desde lo que no es, desde lo que no logró; por otra parte, la Escuela al absorber y reducir las dimensiones de lo juvenil a lo escolar dificulta, o más bien imposibilita, cualquier posibilidad de gratificación o reconocimiento social alternativo, por lo que la experiencia de la desescolarización implica además una definición social negativa.

Si intentamos comprender esta experiencia a la luz de los dos núcleos figurativos construidos, podemos apreciar ciertas similitudes a nivel del significado y ciertas diferencias en términos actitudinales. Como hemos apreciado, para todos los jóvenes entrevistados la vivencia de la desescolarización es asumida como una pérdida y se comprende o se explica mediante el concepto del fracaso personal, o al menos, desde la incapacidad para adaptarse al entorno educacional escolarizado. Fracasar en la Escuela muchas veces es equivalente, en la vivencia de estos jóvenes, a un fracaso global: vida y desarrollo juvenil se fundan en este fracaso (Redondo, 1994).

Para un grupo de estos jóvenes, esta vivencia de fracaso se acompaña además de una actitud culposa, de la sensación de haber desaprovechado la oportunidad de ser alguien en la vida; aunque no tengan claro que es ser alguien en la vida. En otros lo que prima más bien es la rabia, rabia que se dirige a la institución escolar o a las circunstancias que participaron en la desescolarización; aunque podemos aseverar que ese sentimiento de disgusto, esa bronca, tarde o temprano, termina volviendo sobre el propio joven de formas impredecibles, sea pena, sea culpa u otra.

6. Escuela y Mundo Popular. Entre el para qué y el para quién

Definitivamente, y como se ha visto a lo largo de este estudio, es claro que la cultura popular, particularmente la juvenil, y la cultura escolar son conjuntos disjuntos. En esta medida la articulación de ambos mundos puede ser pensada como una forzosa conjunción en la que, ni la Escuela está al servicio de los jóvenes populares, ni los jóvenes populares contribuyen a mejorar las condiciones de su escolarización. Dicho de otra manera, en la relación de los jóvenes populares con la Escuela no hay beneficiarios directos.

En este marco ¿quién(es) se beneficia(n)? Como ha sido constatado en el discurso de los jóvenes entrevistados, los fines explícitos de la educación canalizados a través de la Escuela están lejos de ser logrados, constituyéndose en eternas promesas insatisfechas para los eternos problemas de las clases eternamente postergadas; no obstante, y a pesar de esta realidad, la gente, incluidas las generaciones actuales, continúan cifrando sus esperanzas de movilidad social en este modelo escolar.

La Escuela, con toda su parafernalia reformista, continúa siendo una institución expulsora, castradora, limitadora y represiva para grandes masas de nuestra población. Pues, ¿en función de que se reforma? La respuesta es simple y nada de novedosa: en función de mantener, perfeccionar y consolidar un sistema político, económico y social que beneficia a aquellos que lo definen y defienden, vale decir, las clases dominantes.

La institución escolar tanto a nivel de contenidos como de prácticas, es una herramienta sumamente útil para evitar cualquier tipo de efervescencia social. En primera instancia la Escuela no enseña a pensar, su entrega de contenidos se limita a memorizar conocimientos poco significativos y desde una perspectiva carente de toda crítica, constituyendo cualquier barbaridad en aprendizaje válido, y donde la contingencia y la realidad cotidiana de los jóvenes urbano populares queda marginada y deslegitimada. En la Escuela no se entregan los elementos mínimos para que los jóvenes realicen un análisis que tenga que ver con alguna cosa, siendo esto mucho más evidente si se trata de temas contingentes. En definitiva, como bien dijera Paulo Freire, se trata de una educación bancaria (Freire, 1997), se trata de depositar conocimientos y valores arbitrariamente seleccionados con una aparente neutralidad en las cabezas de nuestros niños y jóvenes.

No conforme con ello, la Escuela tampoco enseña a aprender; el discurso de los jóvenes entrevistados revela el absoluto desconocimiento por parte de los mismos en torno al cómo aprenden y al cómo se les enseña; si al final de cuentas, lo correcto es la palabra del profesor y es él mismo el que mejor sabe cómo deben hacerse las cosas. La Escuela se constituye en el lugar de la respuesta inútil a las preguntas inútiles que ella misma se ha planteado y que, queriendo hacerlas aparecer como la legítima inquietud, las convierte en una sed de conocimientos necesaria, pues el que no sabe es un ignorante; no obstante deja al margen las preguntas que provengan de cualquier otra parte, de la vida de los jóvenes.

En términos de las prácticas sociales al interior de la institución, podemos decir que la Escuela promueve implícitamente las pautas y valores propios de nuestra sociedad, que a su vez son propios del sistema económico neoliberal. En primera instancia la Escuela individualiza y psicologiza cualquier tipo de problema, potenciando las responsabilidades individuales en desmedro de cualquier cuestionamiento de tipo grupal, relacional o estructural, y siempre la piedra de tope va a ser el alumno y, a lo sumo, su situación familiar. Esta individualización trae de la mano al individualismo; en la Escuela cada cual se salva por sí solo y por las suyas, las experiencias de logro colectivo son escasas y muchas veces sancionadas y cuestionadas, no así las experiencias fundadas en la competencia, las que se dan a la orden del día y tienen su expresión máxima en la rendición de pruebas que suponen la culminación del proceso de aprendizaje.

En el mismo sentido, es a nivel de las relaciones sociales al interior de la Escuela, entendida esta como una institución fundamental en el proceso de socialización³, donde también se promueven y desarrollan las pautas de socialización, los valores y las creencias necesarias para formar a los futuros trabajadores. El respeto a la autoridad, la obediencia, y la estricta disciplina escolar se traduce pocos años después en trabajadores obedientes, con escaso espíritu crítico, que desconfían más de sus pares que de sus jefes, y que por lo mismo desconfían también de sus organizaciones sindicales. Dicho de otro modo, el joven estudiante urbano popular al incorporarse al mundo laboral,

³ Si bien existen otros importantes espacios de socialización, como la familia y los medios de comunicación masiva, es la Escuela el lugar "socialmente más indicado" para realizar tal tarea. Esto se hace más patente en el caso de familias provenientes de sectores pobres, en los que, en virtud de sus carencias depositan en la Escuela la confianza y la esperanza de una mejor educación para sus hijos.

tenderá a reproducir los estilos de socialización aprendidos en la Escuela, los cuales claramente no los beneficiarán a ellos sino más bien a sus futuros empleadores, quienes se encuentran con trabajadores cada vez más individualistas, que procurarán asegurar su propio bienestar y el de su familia, debilitando considerablemente las posibilidades de reivindicaciones laborales y sociales a nivel sindical.

La Escuela invita a los niños y jóvenes a competir individualmente por la posibilidad de un ascenso social; por que cual se asume también que el tema de la superación de la pobreza en Chile pasa por responsabilidades individuales, y no por esfuerzos colectivos; pasa exclusivamente por la mejoría de las condiciones materiales inmediatas e individuales, evitando cualquier transformación de la estructura social.

Sostenemos que la consolidación del modelo de sociedad y el proyecto de país, que defienden y promueven, con mínimos matices, tanto el gobierno de la concertación como la derecha parlamentaria, tiene en la Escuela un pilar fundamental; pues gracias a su excelente labor, se contribuye a evitar o limitar cualquier posible perturbación al sistema desde cualquier sector, pero sobre todo desde los grupos o individuos más desfavorecidos socioeconómicamente; los cuales han de esperar y confiar en que los planes y los tiempos de los gobernantes les permitan mejorar sus condiciones de vida, cuando puedan acceder a más y mejores bienes de consumo, mejorando así su calidad de vida y siendo un poco más felices o más bien un poco menos tristes.

EPÍLOGO

La Escuela de las representaciones sociales de los jóvenes urbano populares desescolarizados, que de alguna manera se refleja a lo largo de este estudio, no es fruto de la pura y nefasta imaginación del sujeto social que se la representa y de los investigadores que la explicitan, pues deviene de un objeto social real, de un modelo educativo real que cobra sentido en función de una idea de sociedad y de un proyecto de país impulsado desde las más altas esferas del escalafón social: la clase gobernante.

La Escuela, en tanto institución al servicio de la sociedad y del sistema social imperante, se explica sus logros y fracasos del mismo modo que los gobernantes y los voceros del gobierno se explican la mayoría de los problemas sociales; es decir, todos los logros de la Escuela le pertenecen en tanto institución, no obstante los fracasos se atribuyen a grupos aislados, minoritarios y poco representativos, y por ende poco importantes, eliminando de inmediato cualquier posibilidad de crítica o cuestionamiento.

En esta medida, la Escuela está muy bien en tanto consigue sus objetivos: mantener a los jóvenes, o bien en su definición negativa a los no adultos, al interior de sus muros y bajo una sutil vigilancia disfrazada de orientación, mientras éstos no son miembros productivos para la sociedad. Alumnizar a los jóvenes constituye un hermoso proceso de desproblematización del periodo juvenil; en nombre del bienestar de nuestros niños y jóvenes, se procura evitar conflictos sociales y/o políticos que puedan tener su origen y/o fuerza a partir de los grupos de jóvenes en general, y de los más desfavorecidos en particular.

La Escuela está ahí, en el mundo social y cumple casi a cabalidad su rol normativo y normalizador; la Escuela además de evitar muchas conductas, dicta y obliga otras. La norma explícita o implícita denota las prohibiciones y cierra posibilidades; pero no conforme con ello, la normalización fija la manera correcta de estar, hacer y ser, al interior de las paredes de la institución hoy día y, lo que resulta aún más terrorífico, afuera y mañana también.

Ahora bien, las supuestas deficiencias del sistema que aparentemente se pretenden corregir mediante las reformas educacionales, tales como la desescolarización temprana, la descontextualización de los contenidos y formas de aprendizaje, el logro precario de los objetivos escolares explícitos, el mínimo manejo de los contenidos de enseñanza, y toda la gama de repercusiones negativas a nivel psicológico vividas por los escolares; pueden ser leídas no como errores a corregir, sino como aciertos a perfeccionar y utilizar. Pues, al igual que los logros explícitos de la Escuela, contribuyen a mantener el rígido status quo y distanciar a los jóvenes de cualquier crítica y acción hacia el mismo sistema que los margina; pues, como queda reflejado a lo largo de esta tesis, los jóvenes se sienten los únicos y grandes responsables de su condición social de desescolarizados y de pobres.

El desescolarizado prácticamente mata su posibilidad de ser joven, su incorporación al mundo laboral y adulto se torna impostergable, ya no existe la excusa de la Escuela. En esta medida, si bien en un primer momento esta situación puede ser leída como una marginación del sistema, muchas veces no tarda en convertirse en una integración social deficiente, pues los jóvenes-

adultos integran las filas del mercado laboral ocupando los últimos y peores lugares.

Ahora bien, en el peor de los casos, el que el joven no se integre a este mundo prometido y se convierta en delincuente o drogadicto no constituye un problema social de proporciones; pues para eso están los expertos en el arte de bajar el perfil a los problemas sociales, desarrollando programas y políticas específicas para estos grupos minoritarios y marginados, ofreciendo bondadosas soluciones aisladas y parciales a las problemáticas que se han encargado de hacer aparecer como aisladas y parciales, las que evidentemente tienen un carácter social.

La educación ha sido un pilar fundamental del discurso oficial de los últimos cinco años en nuestro país y en ese marco se encuentra la actual reforma al sistema educacional nacional. Mas, como la palabra lo indica, lo que se pretende es reformar, optimizando el modelo educacional actual, pues esta educación se ajusta al modelo social, económico y político que promueven y defienden nuestros gobernantes. Una reforma que no es concebida en el marco de una transformación social global no puede pretender ser más que un reacomodo para continuar sosteniendo y reproduciendo el estado actual; si se quisiera realmente cambiar el modelo educativo, este cambio tendría que ser pensado, desarrollado y encontrar sentido en un proyecto de país distinto, un proyecto en el cual se asuma que las actuales políticas sociales y económicas enmarcadas en el modelo neoliberal y nuestra democracia de los grandes consensos son las grandes responsables del estado actual de nuestro país y del mundo globalizado, en el que los pobres continúan empobreciéndose y los ricos

enriqueciéndose, compartiendo únicamente el desencanto, el individualismo y el temor.

BIBLIOGRAFÍA

1. Abarca, H.(1995): “ **Entre Apolo y Dionisos: Masculinidad en el Discurso Homosexual Urbano, Clase Media y Baja**”. Tesis para optar al Título de Sociólogo , Universidad de Chile.
2. Alonso, I.(1986): “Sujeto y Discurso: El Lugar de la Entrevista Abierta en las Técnicas de la Sociología Cualitativa” en “**Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales**”. Madrid, Juan Manuel Delgado y Juan Gutierrez Editores.Editorial Síntesis.
3. Alvarez, A y Del Río, P (1993):”Escenarios Educativos y Actividad: una Propuesta Intergradora para el Estudio y Diseño del Contexto Escolar” en Coll, C; Palacios, J; Marchesi, A. 1993 “**Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación**”. Madrid, Alianza Editorial, pp225-247.
4. Berger, P. y Luckmann,T.(1989): “**La Construcción Social de la Realidad**”. Buenos Aires, Amorrortu editores.
5. Bernstein, B. (1994): “**La Estructura del Discurso Pedagógico. Clases, Códigos y Control**”. Madrid, Morata Ediciones.
6. Bourdieu, P. (1997): “**Capital Cultural, Escuela y Espacio Social**”. México, Siglo Veintiuno editores.

7. Bourdieu, P. (1990): "La Juventud no es más que una Palabra" en **"Sociología y Cultura"**. México.
8. Bourdieu, Passeron (1996): **"La Reproducción: Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza"**. México. Fontamara Ediciones.
9. Brunner, J. (1987): **"La Importancia de la Educación"**. Barcelona, Ediciones Paidós.
10. Consejo Nacional para la Superación de la Pobreza (1996): **"La Pobreza en Chile: Un Desafío de Equidad e Integración Social"**. Santiago, Editorial Despertar.
11. Corvalán, O. (1986): "Educación Técnica y Movilidad Social de los Jóvenes Urbano Populares" en **Documento de Trabajo N°3/1986**. Santiago, CPU.
12. Cottet, P.(1994): "La Vida Juvenil: Encrucijada del Tiempo Social" en **"Primer Informe Nacional de Juventud"** 1994; Santiago, INJ., pp 299-307.
13. Dávila, O. (1998): **"Sectores Populares: Entre los Claroscuros de la Integración y la Humanización"**. Viña del Mar, CIDPA.
14. Dávila, O (1998): "Exclusión Social y Juventud Popular" en **Última Década** año 6, N°8, Marzo 1998; Viña del Mar, CIDPA, pp.89-107.

15. Durkheim, E. (1972): **"Las Reglas del Método Sociológico"**. Buenos Aires, Editorial La Pléyade.
16. Elejabarrieta, F. (1991): "Las Representaciones Sociales" compilado en **"Psicología Social Cognitiva"**. Bilbao, Editorial Desclée de Bouwer.
17. Elejabarrieta, F. y Wagner, W. (1992): "El Nivel de las Teorías en Psicología Social" en **"Teoría y Método en Psicología Social"**. Barcelona, Darío Paez y otros editores, Antropos.
18. Farr, R. (1986): "Las Representaciones Sociales" en Moscovici, S. (1986) **"Psicología Social II. Pensamiento y Vida Social, Psicología Social y Problemas Sociales"**. Barcelona, Editorial Paidós, pp. 495-506.
19. Fernández Enguita, M. (1990): **"La Cara Oculta de la Escuela"**. Madrid, Siglo XXI Editores.
20. Foucault, M. (1981): **"Vigilar y Castigar"**. Madrid, Siglo XXI Editores.
21. Freire, P. (1997): **"Pedagogía del Oprimido"**. México, Siglo XXI Editores.
22. Goffman, E. (19..): **"Internados"**. Buenos Aires, Amorrortu.
23. González, S (1995): "Jóvenes de los 90: su Construcción de Identidad y Participación Social" en **"Políticas para la Juventud Chilena en los Noventa"**, 1995, pp. 243-253.

24. Guiddens, A ; Turner, J. (1990):” **La Teoría Social Hoy**” Alianza Editorial.
25. Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (1996):”**Metodología de la Investigación**”. México, Mc Grau Hill editores.
26. Herrera, M. (1999): “Fracaso Escolar, Códigos y Disciplina: Una Aproximación Etnográfica” en **Última Década** año 7, N°10, Mayo 1999; Viña del Mar, CIDPA, pp.171-185.
27. Herrera, E y Mena, P.(1998): “**Representaciones Sociales del Trabajo y del Delito en Ex Reclusos**”. Memoria para optar al Título Profesional de Psicólogo, Universidad de Chile.
28. Hurtado, P. Yibañez, S. (1995):”**Las Representaciones Sociales del Trabajo en Jóvenes Urbano Populares**”. Tesis para optar al Título Profesional de Sociólogo, Universidad de Chile.
29. Jodelet, D. (1986): “La Representación Social: Fenómenos, Concepto y Teoría” en Moscovici, S. (1986) “**Psicología Social II. Pensamiento y Vida Social, Psicología Social y Problemas Sociales**”. Barcelona, Editorial Paidós, pp. 469-494.
30. Lemaitre, M.(1994): “La Educación de los Jóvenes: Un Problema en busca de Solución” en “**Primer Informe Nacional de Juventud**” 1994; Santiago, INJ., pp 389-404.

31. Lemaitre, M. (1995): "Jóvenes y Educación: Una Relación Difícil" en **"Políticas para la Juventud Chilena en los Noventa"**, 1995, pp. 255-273.
32. Lorenz, K. (1985): **"La Otra Cara del Espejo"**. Barcelona, Editorial Plaza & Janes.
33. Luzuriaga, L. (1956): **"Historia de la Educación y la Pedagogía"**. Buenos Aires, Editorial Losada.
34. Martínez, J. (1994): "Construcción de Identidad Juvenil y Actualización de la Juventud" en **"Primer Informe Nacional de Juventud"** 1994; Santiago, INJ., pp 309-320.
35. MIDEPLAN (1999): **Resultados Encuesta CASEN 1998**. Documentos de Trabajo N°1 y N°5. Santiago.
36. MINEDUC (1995); **"La Reforma Educativa en Marcha"**. Santiago, Ministerio de Educación.
37. Moscovici, S. (1979): **"El Psicoanálisis, su Imagen y su Público"**. Buenos Aires, Editorial Huemul.
38. Moulian, T. (1997): **"Chile Actual: Anatomía de un Mito"**. Santiago, LOM-Arcis.
39. Nuñez, I. (1997): "Innovar en la Enseñanza Media. Un Desafío Estratégico". **Seminario de Montegrando**, Ministerio de Educación.

40. Perrenoud, Ph.(1990): **“La Construcción del Éxito y del Fracaso Escolar”**. Madrid, Siglo Veintiuno Editores.
41. Redondo, J.(1994): **“Análisis de la Situación Social de los Jóvenes Desfavorecidos y Propuesta de un Programa Integral de Garantías Sociales”**. Tesis Doctoral. Universidad de Deusto, Bilbao.
42. Redondo, J.(1997): **“La Dinámica Escolar, de la Diferencia a la Desigualdad”**. *Revista de Psicología* N°6, pp 7-18. Universidad de Chile.
43. Redondo, J.(1999): **“La Influencia de la Escolarización en Enseñanza Media en la subjetividad de los jóvenes que fracasan en ella”**. Santiago, en prensa.
44. Reinoso, A.(1994): **“Jóvenes de los Noventa: Datos de un Mosaico en busca de un Sujeto Social”** en **“Primer Informe Nacional de Juventud”** 1994; Santiago, INJ., pp 25-68.
45. Rodríguez, E. y Dabezies, B. (1990): **“Primer Informe sobre la Juventud de América Latina”**. Quito, Conferencia Iberoamericana de Juventud.
46. Salas, J(1994): **“Las Invitaciones Socializadoras en el Trayecto Juvenil”** en **“Primer Informe Nacional de Juventud”** 1994; Santiago, INJ., pp 279-289.

47. Salazar, G. (1996): "Las Avenidas del Espacio Público y el Avance de la Educación Ciudadana" en **Última Década** año 4, N°4, marzo 1996; Viña del Mar, CIDPA, pp.31-65.
48. Seissus, D. (1994): "Aproximaciones a una Tipología de Jóvenes" en **"Primer Informe Nacional de Juventud"** 1994; Santiago, INJ., pp 69-88.
49. Soto, V. (1996): **"Teorías Críticas y Currículo"** Santiago, UMCE.
50. Tamayo, J (1991): **"Para Comprender la Teología de la Liberación"**. Navarra, Editorial Verbo Divino.
51. Taylor, S y Bodgan, R (1996): **"Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación: La Búsqueda de Significados"**. Barcelona, Paidós.
52. Touraine, A. (1998): "Juventud y Democracia en Chile" en **Última Década** año 6, N°8, marzo 1998; Viña del Mar, CIDPA, pp.71-87.
53. Waddington, C. (1975): "El Animal Humano" en Brain, R. y otros: **"Psicología Social y Humanismo"**. Buenos Aires, Paidós.
54. Weinstein, J (1990): "Juventud Urbano Popular: La Otra Juventud" en Rodríguez, E. y Dabezies, B. (1990): **"Primer Informe sobre la Juventud de América Latina"**. Quito, Conferencia Iberoamericana de Juventud.
55. Weinstein, J. (1994): "Los Jóvenes y la Educación Media" en **"Primer Informe Nacional de Juventud"** 1994; Santiago, INJ., pp 263-277.

ANEXOS

PAUTA DE ENTREVISTA. Representaciones Sociales de La Escuela.

Datos Personales.

- a. Nombre :
- b. Edad :
- c. Sexo :
- d. Escolaridad :
- e. Ocupación :

I PARTE.

Antecedentes Familiares y Contexto Social.

1. Situación Familiar: con quién vive, desde cuando, lugar que ocupa dentro de la familia, quiénes sustentan la casa, desde cuando viven en ese lugar, características de la vivienda.
2. Relaciones Sociales Extrafamiliares: grupo de pares, actividades conjuntas, utilización del tiempo, percepción de las problemáticas juveniles y del sector

II PARTE.

Situación Escolar.

3. Antecedentes escolares: edad de ingreso a la escuela, edad de salida del sistema, historial escolar, escolaridad de la familia.
4. Acerca de la deserción: Indagar sobre las explicaciones o motivos que lo condujeron a salir del sistema escolar y las consecuencias de esto.

Pregunta Clave: si pudieras volver a la escuela, ¿lo harías?, ¿por qué?

5. Acerca de la Escuela en su Dimensión Espacio-Temporal: Indagar respecto de la percepción, opiniones y actitudes referidas a la(s) escuela(s) donde estudió; respecto de cómo era el edificio, las salas, los pupitres, los baños, el patio, había o no talleres o gimnasio; cuánto duraban las horas de clase, la extensión de la jornada, los recreos, había o no colaciones o almuerzos.

Pregunta Clave: ¿qué te gustaba más de tu colegio?

6. Acerca de la Escuela como Agente Socializador: Indagar respecto de las percepciones, opiniones y actitudes de las relaciones sociales al interior de la escuela; entre pares, con los profesores, con los inspectores, con la dirección.

7. Indagar acerca de la percepción, opiniones y actitudes respecto a los problemas más comunes en la escuela: cuales eran, cómo se producían, cómo se resolvían, cuales eran las sanciones más frecuentes, quiénes estaban involucrados.

8. Indagar acerca de las actitudes y valores con respecto a la disciplina y las autoridades de la escuela.

9. Acerca de la presentación personal: Indagar en torno a las percepciones, opiniones y actitudes respecto a esto (apariciencia física, uniforme, puntualidad, etc.)

Pregunta Clave: Si fueras inspector de una escuela, ¿cómo enfrentarías “tal problema”? (uno de los problemas definidos anteriormente).

10. Indagar acerca de la percepción, opiniones y actitudes respecto de los contenidos de la enseñanza en la escuela: qué ramos tenía, cual más le gustaba, cual menos, cuánto duraban, cuáles eran más fáciles o más difíciles. Actividades extraprogramáticas

11. Indagar acerca de la percepción, opiniones y actitudes respecto a las metodologías de enseñanza en la escuela: cómo eran las clases, cuanto duraban, cómo había que portarse, qué instrumentos se utilizaban; las evaluaciones, revisión de cuadernos, pruebas, la copia.

12. Acerca del sentido dado a lo que se enseña en la escuela: Indagar acerca de la utilidad atribuida a lo aprendido en la escuela, para qué sirve, dónde me sirve (casa, calle, trabajo).

Pregunta Clave: ¿cómo era una clase en el colegio?

13. Indagar acerca de la apreciación valórica otorgada a la escuela: por qué crees que existe, para qué sirve, a quién le sirve, etc.

Pregunta Clave. En la vida laboral, ¿hay diferencias entre tu y los que no han terminado la escuela, con tus compañeros y amigos que sí la terminaron?

RESUMEN

Este estudio trata las Representaciones Sociales de la Escuela, en tanto institución fundamental de nuestra sociedad, desde la subjetividad de jóvenes urbano populares desescolarizados.

Más que intentar una explicación de la desescolarización, intentamos situarnos y observar el objeto social Escuela desde el discurso que se produce desde esta condición, en una relación de investigación.

Para esto se trabajó con metodología cualitativa; elaborando una entrevista semiestructurada para una muestra de 12 jóvenes de entre 15 y 19 años de ambos sexos; todos habitantes de la Villa Primavera en la comuna de La Pintana.

De los resultados obtenidos desprendimos dos representaciones sociales fundamentales; una primera que concibe a la Escuela como un derecho, necesaria e imprescindible; y una segunda que la concibe como una obligación, como un escenario impuesto y ajeno.

Estas construcciones se realizaron en base a los ejes más relevantes que constituyen el discurso de estos jóvenes: lo vincular, lo disciplinario, lo instruccional y lo instrumental.

El sentido de este estudio apunta a relevar un discurso que en escasas ocasiones ocupa el espacio público, permaneciendo la mayor parte del tiempo oculto o marginado en el espacio psicológico de los propios desescolarizados.

De igual modo, pretendimos explorar la compleja relación entre los pobres y la educación en general, y entre los jóvenes populares y la Escuela en particular; desde una perspectiva psicosocial que contribuya a evitar la tentación (o costumbre) de psicologizar los problemas sociales, y en este sentido también la forma en que se aborde un tema en boga como lo es la desescolarización.

INDICE

	Pág.
Introducción	6
Primera Parte: Marco Teórico	
Capítulo I: El Enfoque del Estudio	
1.1 La no oposición entre lo objetivo y lo subjetivo	11
1.2 La construcción social de la individualidad	14
1.3 La construcción social de la realidad	17
1.4 Construcción de realidades: construcciones opresoras y construcciones oprimidas	21
Capítulo II: Las Representaciones Sociales	
2.1 El concepto de las representaciones sociales	24
2.2 El sentido común y la sociogénesis de las representaciones sociales	25
2.3 Los campos de las representaciones sociales	28
2.4 Nociones de las representaciones sociales	31
2.5 Algunas especificaciones del concepto	34
2.6 Características de las representaciones sociales	35
2.7 Estructura y función de las representaciones sociales	38
2.8 Dimensiones de las representaciones sociales	40
Capítulo III: El Objeto a Representar: La Escuela	
3.1 El concepto de Escuela	42
3.2 Reseña histórica de la Escuela	44
3.3 La Escuela en Chile y Latinoamérica	53
3.4 La Escuela para todos	57
3.5 Funciones manifiestas y latentes de la Escuela	59
3.6 La reforma actual de la educación chilena	62

Capítulo IV: El Sujeto de la Representación: Jóvenes Urbano Populares Desescolarizados

4.1 El concepto de Juventud	69
4.2 Juventud urbano popular	75
4.3 Los Jóvenes desescolarizados	82

Segunda Parte: Marco Metodológico y Análisis y Descripción de Resultados

Capítulo I: Marco metodológico

1.1 La Perspectiva Metodológica	88
1.2 Tipo de estudio	89
1.3 Campo de estudio	89
1.4 Técnica de producción de la información	90
1.5 Caracterización de la muestra	92

Capítulo 2: Análisis y Descripción de los Resultados en base a las dimensiones de las representaciones sociales de la escuela

Introducción	93
Cuadro resumen	95
2.1 Información	96
2.2 Actitudes	105
2.3 Campo representacional	126

Capítulo 3: Análisis e Interpretación de los Resultados

3.1 Construcción de núcleos figurativos	165
3.2 Análisis en base a los núcleos figurativos contruidos	

166

Tercera Parte: Síntesis y Discusión

1. La Escuela como institución total: La Escuela o el vacío	170
2. La disciplina escolar ¿Orientación o vigilancia?	173

211

3. La alienación en la experiencia escolar	174
4. Escuela y mejoramiento de las condiciones de vida ¿Pa' onde va la micro?	182
5. Identidad escolar/ identidad juvenil	186
6. Escuela y mundo popular. Entre el para qué y el para quién	190
Epílogo	194
Bibliografía	198
Anexos	
1. Pauta de entrevista	206
2. Resumen	208
Índice	210