

Antropología  
2017  
197  
C12

Memoria para optar al Título  
de Antropólogo  
Universidad de Chile

# **LA EDAD SILENCIOSA**

## **(o la desesperante "edad del pavo")**

*Un análisis de las representaciones estudiantiles de los octavos años, sobre el "Yo adolescente"*

UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CS SOCIALES  
BIBLIOTECA  
I. Carrera Pinto 1045  
Fino: 6 7 8 7 7 3 7

**Oswaldo Torres G.**

**Profesor Guía: Sergio Martinic**

**Enero 1999**

Yo un adolescente

- Bueno yo creo que nosotros los adolescentes queremos que tengamos mas comprension de nuestros padres que no solo con castigarlos sino a arreglar todo y tambien tienen que conversar con nosotros de variados temas y tambien lo que me carga que no hayan oportunidades variadas de estudio y mas oportunidades de trabajos y descuentos en restaurantes cines ect y pero creo que esta generacion esta muy loca y tambien que dejen usar pelo largo caras ect lo que importa es lo que tiene en la cabeza.

*A Nubia,  
por 25 años de pasión*

## **Nota posterior al escrito y la calificación**

Esta memoria de título no hubiera sido posible sin un conjunto de hechos, algunos azarosos, otros no tanto.

Hacia 1992, un amigo me contó que había vuelto a estudiar en la Universidad, gracias a un Decreto firmado por el Ministro de Educación de la época, Ricardo Lagos. El Decreto posibilitaba a todos los estudiantes exonerados –desde el golpe militar hasta 1989– regresar a sus carreras.

Yo cabía en esa tipología.

En Junio de 1974 me fue a buscar un grupo operativo de la DINA a la sede de la Escuela de Economía que, en aquel entonces, ya depurada por las autoridades militares de la Rectoría, aún funcionaba en la calle República y que posteriormente sería una de las tantas sedes de los servicios de seguridad. La dictadura me encontraría el 29 de Enero de 1975 para secuestrarme y llevarme a la Villa Grimaldi... pero esa es otra historia.

Los estudios de Antropología los cursé dos décadas después, producto del mencionado Decreto, que hizo posible la reparación de uno de los tantos derechos violentados. Conté, además, con la buena disposición de las autoridades de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Escuela de Antropología, para incorporarme a la carrera, así como con el invaluable apoyo de mis compañeros de curso que me entregaron su afecto.

# Indice

Indice		4
Capítulo 1	<i>El Problema</i>	7
Capítulo 2	<i>Justificación de la Investigación</i>	14
Capítulo 3	<i>Marco Teórico</i>	18
Capítulo 4	<i>Marco Metodológico</i>	43
Capítulo 5	<i>Resultados Cuantitativos</i>	55
Capítulo 6	<i>Presentación de Resultados del Análisis Estructural</i>	68
Capítulo 7	<i>Conclusiones</i>	122
Bibliografía		141
Anexos		

## Presentación

Si existe algo que, generalmente, no amerita la atención de los políticos, de los financiadores, así como de los propios investigadores, son los estudios de quienes no han sido puestos en la categoría de "problemas". Para qué invertir tiempo, financiar estudios y realizar modificaciones institucionales en temas que 'no dan problemas', y que por ese motivo permanecen, además, invisibilizados de la reflexión y evaluación.

Pues bien, la adolescencia, esa vivencia que se tiene entre los 13 y los 16 años, parece ser uno de los ejemplos. Es la edad, desde el punto de vista jurídico, institucional y escolar, en que ocurren cosas pero no son ni tan importantes, ni tan decisivas. No se es 'joven' ni se es niño o niña. Es la "edad del pavo", entre el entendimiento y la sin razón, son los prolegómenos de lo que será un futuro ciudadano (o futuro problema?). Edad para 'pavear', edad para no fijarse en nada, para ser disculpado, para ser modelado, para enseñarle a razonar. En fin, los adolescentes serán nuestro motivo de reflexión y particularmente investigaremos sus representaciones respecto de sí mismos. Hemos escogido para ello un importante material, que es el desarrollo de una redacción de la Prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), que efectuaron los estudiantes de octavo año básico de las diferentes escuelas particulares y municipales del país, el 22 de Octubre de 1977.

Esta investigación no busca transformar a los adolescentes en un 'problema' y abonar más estigmatizaciones sobre los niños y los jóvenes. Lo que pretendemos es interrogarnos sobre la constitución o no, entre los adolescentes, de una cierta identidad como tales y cuáles serían sus posibles características. Entonces, este estudio más bien pretende discutir respecto de esa invisibilidad que hay en torno a este período de la vida, y las consecuencias que tiene para el desarrollo de los propios adolescentes como para la escuela y la familia.

El estudio se divide en seis capítulos. El primero da cuenta de 'el problema' de la investigación y su justificación; el segundo da cuenta del 'marco teórico'; luego el capítulo tres aborda el 'marco

metodológico'; en el cuarto presentamos los resultados de la lectura de las Pruebas SIMCE, en una clasificación distributiva; el quinto está dedicado a su presentación desde una perspectiva cultural, siendo el núcleo del análisis. Y el capítulo seis incorpora los 'resultados' y las 'conclusiones'.

Es importante mencionar el agradecimiento al Departamento SIMCE del Ministerio de Educación que nos facilitó la muestra de las Pruebas para nuestro análisis. También a quienes trabajan en el servicio.

# Capítulo 1

## El problema

Las investigaciones sobre los adolescentes no proliferan en las Ciencias Sociales. En general, cuando se estudian grupos etarios, el foco de atención está en “lo juvenil” y en una menor medida, aunque de manera creciente, se realizan sobre la “tercera edad” y “los niños”.

Hay un interregno entre ser mayor de 18 años o mayor de 15 años, que para ciertas instituciones es el ‘ser joven’. No hay acuerdo. Las instituciones dedicadas a la juventud como el Instituto Nacional de la Juventud consideran ‘joven’ a los mayores de 15 años; pero a su vez el Servicio Nacional de Menores, considera ‘menores’ a todos los que no han cumplido 18 años. Dónde están los adolescentes?; existen?; hay algunas características que le son propias, más allá de su constitución biológica?. O, será un nuevo invento de las ciencias sociales?.

Es la psicología la que ha desarrollado una mayor atención sobre esta edad, que se ha circunscrito entre los 13-14 años a los 16-17 años, confundiendo sus fronteras, hacia abajo o hacia arriba, con los niños y los jóvenes, respectivamente. La distinción intenta generar explicaciones y relaciones entre los cambios en el desarrollo biológico (físico, hormonal) y en la psiquis de los individuos y que se producen en este tramo de edad. Ante ello, se han generado un conjunto de representaciones sociales asociadas a este término adolescente, que han venido a situarla como una edad de transición, de incapacidad, de moratoria que se reflejan en la legislación de menores de manera burda<sup>1</sup>, en el Código Penal<sup>2</sup>, y también en la vida cotidiana, en lo que se ha dado en llamar, muy a lo chileno, “la edad del pavo”.

---

<sup>1</sup> Baste recordar que la Ley de Menores reconoce total inimputabilidad a los menores de 18 años. PERO, entre los 16 y 17 se les debe realizar un ‘examen de discernimiento’ hecho por psicólogos, con un test, para establecer su ‘discernimiento’ ante la acción imputada. Examen único en el mundo.

<sup>2</sup> Por ejemplo, éste distingue entre los delitos sexuales cometidos contra mujeres menores de 12 años y hombres menores de 14 años, y en todos los casos en que se cometan contra menores de 18 años.

*En otras palabras, las formas como el mundo adulto e institucional se representan a los adolescentes, ha tenido efectos prácticos en la forma de relacionamiento con ellos y en la forma de tratarlos. Esta categoría de edad, está connotada por la idea de poseer una voz débil (será porque están cambiando la voz?), de tener que ejecutar un rol subordinado.*

Lo anterior se hace evidente en el tipo de relaciones sociales que se construyen a esta edad, tanto al interior de la familia como en la escuela, ambas agencias de notable importancia.

En el sistema escolar se ha generado una representación de la adolescencia que ha ayudado a que no se hayan abierto espacios de participación y creación propias de los estudiantes del segundo ciclo de la enseñanza básica y particularmente para los séptimos y octavos años. De partida, hay una arbitrariedad, por ejemplo en la definición de lo que es la enseñanza básica o enseñanza obligatoria, que de sexto año básico pasó a octavo año con la reforma de los años '60, lo que visto desde la perspectiva de los alumnos, implicó que la enseñanza 'primaria' absorbió dos años de la 'media'<sup>3</sup>, pero al mismo tiempo significó efecto que dejaron de estar en "la secundaria", con todos sus efectos socioculturales que ha traído esta distinción.

A modo de ejemplo, tal es así, que la escuela sólo tiene considerada la hora de Consejo de Curso para el nivel de E. Básica, como el tiempo *para* y no *de* los alumnos, la cual es utilizada como mero espacio administrativo del profesor jefe para organizar su libro de clases y las responsabilidades de los estudiantes.

Otro efecto de lo anterior por ejemplo, es que las actividades diseñadas hace sólo tres, años dirigidas hacia los estudiantes de la enseñanza media no son accequibles para la básica. Nos referimos a las Actividades de Libre Elección, ACLE que son un componente extraescolar, orientado a generar espacios que puedan ser utilizados por los propios estudiantes de manera voluntaria, en actividades de diverso tipo, con un profesor preparado y recursos específicos. Otro aspecto, es que la organización estudiantil autónoma, a nivel de colegios, con elecciones directas y democráticas a nivel del segundo ciclo de la básica o de séptimo y octavo no existe, lo que despotencializa la capacidad de negociación de estos estudiantes en torno a sus intereses a nivel de las direcciones educativas de sus respectivos colegios y con las reparticiones del Ministerio de Educación<sup>4</sup>. En la escuela ello conlleva a que la educación no contemple al estudiante como un sujeto reflexivo, con capacidad de cuestionamiento y de requerir explicaciones sobre todo ante las sanciones que se le imponen por sus conductas. La escuela lo transforma en un individuo o masa de individuos sin espacios para cons-

<sup>3</sup> Es obvio que el positivo aumento de la obligatoriedad de los años de estudio no tiene que ver con nuestra discusión. La distinción de la 'condición adolescente' no puede estar sujeta a la capacidad de un país de dar más o menos años de escolaridad obligatoria; son dos temas distintos.

<sup>4</sup> En otros países, como en Perú, existen los Municipios Escolares como expresión de la organización democrática de los estudiantes de básica y media.

truirse con cierta autonomía y sin voz, en el sentido que se le otorgue validez a lo que dice.

Es importante señalar que el peso de la institución escolar sobre los estudiantes es de tal grado que diversos autores [Edwards, et al.; Salinas y Franssen]) han planteado que el éxito del proceso educativo pasa por un cambio global de ésta. Tanto en los procesos pedagógicos (ir de la 'forma de enseñanza como transmisor de conocimiento' a una de 'construcción' de éste (Edwards V, et al, 1996) como en el rol que debiera jugar el propio estudiantado en cuanto sujeto del proceso educativo. Sin embargo, son inexistentes los estudios sobre el rol que debieran jugar los estudiantes de enseñanza básica en el proceso de reforma educacional, en parte por el poco conocimiento que existe respecto de sus formas de pensar y actuar, como por la escasa visibilidad que, como sujetos, poseen. En otras palabras está casi 'naturalizado' que los estudiantes de básica ocupan un rol poco activo en la enseñanza o mucho menos que en el nivel de enseñanza media, por lo que sus formas de pensar y representarse el mundo están en un segundo plano para los educadores; pues se trata de inculcar conocimiento y no de apoyarlos en su aprendizaje.

Lo que se afirma es que parte importante de esta situación que vive el estudiante de octavo básico, objeto de nuestra atención, está en directa relación a cómo el sistema escolar lo clasifica, tanto por su situación de estar en la enseñanza básica, como por la forma como se representan a los adolescentes de esa edad los distintos actores del sistema escolar.

En la familia, en tanto la otra agencia relevante que se representa a los adolescentes (sean los padres o sólo la madre), hay un tipo de representación que emerge de un tipo vínculo y conducta que está más allá de las obligaciones paternas que le exige la ley respecto de sus hijos y dicen relación con lo que se les dice, lo que se les prohíbe, lo que se les explica y lo que se les impone y por tanto escapa a lo que cierta psicología puede prescribir y se inscribe más bien en lo que la cultura ha situado como la representación social de la adolescencia, haciéndola prevalecer como referente para definir las conductas con los hijos y los amigos de éstos.

Pero el problema que se plantea, la pregunta del estudio es, si los propios adolescentes tienen una identidad etaria, o son meros individuos en formación desde las 'verdades' entregadas o inculcadas por la familia y la escuela. Frente a las percepciones dominantes la pregunta es si ellos son meros reproductores de la condición asignada por la categoría o hay procesos de construcción de identidades con cierta autonomía. ¿La representación de sí mismos que han construido está subsumida por la que les ha impuesto la familia y la escuela, y por tanto es la adquisición de una etiqueta ya impresa culturalmente?

*El propósito de esta investigación es establecer las representaciones sociales que tienen de sí mismos los adolescentes que cursan el octavo año de Enseñanza Básica de las escuelas de todo el país y si éstas configuran una identidad adolescente. Identidad que puede ser estudiada por medio de las representaciones que tienen de sí mismos.*

Esto no es un problema menor, pues si los individuos que tienen entre 12 y 16 años son individuos sin capacidad de construcción de identidad social con sus otros similares, se puede afirmar que efectivamente aún no son 'maduros', 'deben obediencia' y deben ser formados en 'la disciplina, lo que, como causa de segundo nivel, implica que ellos no poseen todavía un pensamiento validado, están siendo modelados en la conducta social que se les exigirá y por tanto aún su ciudadanía es algo por-venir; lo que se hace coherente con los actuales métodos pedagógicos y disciplinarios en la mayoría de las escuelas municipalizadas y particular subvencionadas del país, para los estudiantes de octavo año. Este tipo de causales implica que hay efectos concretos en el trato hacia ellos como es la des-responsabilización en sus decisiones y actos, su desconocimiento a la capacidad crítica y reflexiva, etc. Esto es notorio, en cuanto los profesores establecen, por ejemplo, que los problemas de disciplina que tienen con los estudiantes del segundo ciclo de la básica (es decir, 5° a 8° año) comienzan, en una importante medida, en el primer ciclo (1° a 4°) que debería inculcarle los hábitos correctos y es desde allí que vienen con 'deformaciones' (Assaél, et al. 1998:86).

Si, por el contrario, estamos enfrente de un conjunto de relaciones que otorgan identidad a un grupo de edad, que los sitúa como una suerte de generación con características particulares, se podría afirmar que ello implica necesariamente una re-evaluación de los enfoques de educación y formas de socialización que se desarrollan hacia los adolescentes. Pues estaríamos en presencia de un tipo de identidad en construcción que atrapa, por así decirlo, determinadas estructuras de significación que le son particulares y que influirán en las formas como ellos mismos se relacionarán en el futuro inmediato en tanto estudiantes de enseñanza media y/o 'jóvenes'.

El problema nos abre a una interrogante.

*Nuestra hipótesis de trabajo es que la identidad adolescente se ha construido en su sentido pasivo y es asumida como tal por éstos; pero hay una cierta lucha por imponer determinadas representaciones sociales en torno a la categoría, lo que permitiría entenderse como un conflicto de intereses entre las representaciones adultas de esa adolescencia como mecanismo de control y las que van construyendo los propios sujetos adolescentes, en tanto buscan constituirse como sujetos activos y reflexivos de su propio desarrollo.*

De ser efectivo que las representaciones sociales sobre la adolescencia se constituyen en un campo de disputa entre diversos agentes y agencias (padres, profesores, sistema escolar, familia, etc.), ¿cuál es el carácter que asume el conflicto?, ¿cuáles son los relatos dominantes que han asumido los propios adolescentes?, ¿cómo se ha constituido una cierta identidad?, ¿en base a qué contenidos sustantivos, si los hay? Son cuestiones que este estudio pretende abordar.

Resumiendo. El cómo los adolescentes se representan a sí mismos ha sido estudiado de manera insuficiente por la antropología y en general por las Ciencias Sociales. Es decir, cómo se ven ellos en

su interacción con los otros significativos, sean adultos o sus pares, ha estado como una edad silenciosa. En este sentido la investigación pretende ingresar a los textos discursivos de los propios adolescentes que escriben sobre su adolescencia y por medio del análisis de las representaciones sociales que tienen de sí mismos establecer si hay un proceso de construcción de identidad en estructuración y cuáles son sus núcleos más significativos.

Para abordar el problema de investigación se ha tomado como material empírico un conjunto de dos mil Pruebas SIMCE<sup>5</sup>, obtenidas desde una muestra por estratos del universo de ciento treinta mil pruebas realizadas por los estudiantes de octavo año básico de las escuelas del país, tanto municipalizadas, particular subvencionadas y particulares pagadas.

Por el objeto de nuestro estudio, hemos considerado pertinente el análisis de estas Pruebas, en tanto en su versión de Octubre de 1997, se le planteó a todos los estudiantes de octavo año, el que redactaran en una carilla, lo que para ellos era el ser adolescentes. Es decir, en noventa minutos debían redactar, en cualquier formato —sea artículo, carta, diálogo, etc.—, un texto que tenía por título el “Yo, adolescente” y cuyo propósito, explicitado por todos los controladores de las pruebas, era calificar la ortografía y redacción y no su contenido. Los que controlan la Prueba no son los profesores habituales, ni se le pide a los estudiantes colocar su nombre, abriendo un margen de ‘libertad de expresión’.

Tenemos, entonces, un requerimiento de elaboración de un texto en un contexto de escuela, por lo que los sujetos responden a una petición de la autoridad escolar, respecto de lo que es ‘ser adolescente’ y lo hacen desde una categoría construida por el saber institucionalizado (el ‘ser adolescente’), que no forma parte ni de su lenguaje común y, probablemente, ni de sus distinciones habituales respecto de sus relaciones con los otros.

Así, si bien tanto el texto como la categoría adolescente son contruidos ‘desde afuera’, son asumidos por el conjunto de los estudiantes, disciplinadamente, en la formalidad de tener que responder; con ello se da paso a la generación de un material desde la propia vivencia estudiantil respecto de sus experiencias, categorías, representaciones y mundos vividos en su condición de sujetos, estudiantes, con edades que fluctúan entre los 13 y 16 años y que participan de un sistema escolar con pretensión de homogeneidad.

A nuestro juicio la Prueba Simce, en este espacio de redacción, se transforma en un lugar de interacción, que es utilizado por los estudiantes para expresar opiniones sobre su vida cotidiana, los problemas que los afligen, sus expectativas, conflictos, valores que ponen en juego, etc.. Esto nos permiten afirmar que, siendo un material utilizado sólo para la evaluación ortográfica, posibilita al investigador el “hacerse” de textos válidos para el análisis de discurso.

---

<sup>5</sup> Como se sabe, la Prueba Simce pretende medir la calidad de la educación, en tanto retención de conocimientos que están en el currículum.

*Es un hecho que en estos textos el que enuncia el discurso no sólo lo dice sino que se lo dice a alguien, hay un otro en todos los textos que operan como receptores imaginarios y que ordenan los textos transformándolos en referentes de la interacción.*

Es el caso de estos inicios de algunos textos: "Amiga he querido contarte que la vida de ser adolescente no es fácil porque los mayores..." (1.858, f, RM); "Para tí padre que me aconsejas, me das a conocer los problemas de la vida..." (1.400, m, X R); "yo soy Walter Olegario. Para llegar hacer un adolescente se puede ser..." (1.278, m, IX R); "Yo papá, yo creo que mis notas no son las mejores del curso, pero..." (1.944, m, RM); "Rodrigo es mi amigo y con él pensamos que esta es una etapa que todos tienen..." (1.694, m, RM); "Bueno mi conversación es con una amiga. Un día nos pusimos a hablar de la vida..." (1.568, f, RM); "—Hola! Llegaste, por fin, te esperé y creí que ya no venías. Sabes hoy desperté y me di cuenta..." (539, f, V R). Como se aprecia, el formato discursivo está requiriendo de la interlocución y ello lo hace socialmente una fuente de análisis.

"Un discurso es un trozo de lenguaje —perteneciente a la dimensión del habla— puesto en acción: es el habla considerada desde el contexto existencial (plano de la enunciación)" (Ibáñez, 1992: 136). Y, como lo reconoce hasta el propio Saussure (Ibáñez, 1992: 162), "el lenguaje es un producto social depositado en nuestro cerebro", y por ello su realización escrita (plano del significante) expresa sentidos (plano del significado) que se organizan en estructuras de significación según el tipo de relación instituida entre el signo y el referente; relación arbitraria y no natural, por lo que su constitución tiene la fuerza de la cultura y con ello la particularidad con que se vincula el signo y el referente. Al analizar los textos escritos, se empleará el concepto de 'discurso' el que se puede definir como "los complejos de signos y prácticas que organizan la existencia social y la reproducción social. Con su persistencia estructurada y material, los discursos son lo que dan sustancia diferenciada al hecho de ser miembro de un grupo social o de una formación de clase, que media un sentimiento interno de pertenencia y un sentido externo de otredad" (Terdiman, 1993: 15). Dicho de otro modo, el discurso descansa para su realización en signos, los que no son ajenos a las prácticas de quienes los emiten —pues, además han sido adquiridas a través de éstas— y éstos discursos permiten generar un 'sistema de diferencias' que posibilita una identidad de quienes participan de tales símbolos y prácticas, permitiéndoles un sentido de pertenencia; y de identidad ante quienes no las comparten. Es por esto que también podemos adelantar que, para abordar el tema de la identidad adolescente, hay que explorar el concepto de identidad relacional, es decir aquella que Deleuze<sup>6</sup> resume en la fórmula 'sólo las diferencias se parecen', es decir "lo primero son las diferencias, las cosas, las personas, los gestos, difieren irremisiblemente, sin que puedan unirse de otro modo que acercando sus diferencias, adhiriendo sus bordes, apareándose más que pareciéndose...".

<sup>6</sup> Citado por J. Ibáñez en texto en comento.

*Es un hecho que en estos textos el que enuncia el discurso no sólo lo dice sino que se lo dice a alguien, hay un otro en todos los textos que operan como receptores imaginarios y que ordenan los textos transformándolos en referentes de la interacción.*

Es el caso de estos inicios de algunos textos: "Amiga he querido contarte que la vida de ser adolescente no es fácil porque los mayores..." (1.858, f, RM); "Para tí padre que me aconsejas, me das a conocer los problemas de la vida..." (1.400, m, X R); "yo soy Walter Olegario. Para llegar hacer un adolescente se puede ser." (1.278, m, IX R); "Yo papá, yo creo que mis notas no son las mejores del curso, pero..." (1.944, m, RM); "Rodrigo es mi amigo y con él pensamos que esta es una etapa que todos tienen..." (1.694, m, RM); "Bueno mi conversación es con una amiga. Un día nos pusimos a hablar de la vida..." (1.568, f, RM); "—Hola! Llegaste, por fin, te esperé y creí que ya no venías. Sabes hoy desperté y me di cuenta..." (539, f, V R). Como se aprecia, el formato discursivo está requiriendo de la interlocución y ello lo hace socialmente una fuente de análisis.

"Un discurso es un trozo de lenguaje —perteneciente a la dimensión del habla— puesto en acción: es el habla considerada desde el contexto existencial (plano de la enunciación)" (Ibáñez, 1992: 136). Y, como lo reconoce hasta el propio Saussure (Ibáñez, 1992: 162), "el lenguaje es un producto social depositado en nuestro cerebro", y por ello su realización escrita (plano del significante) expresa sentidos (plano del significado) que se organizan en estructuras de significación según el tipo de relación instituida entre el signo y el referente; relación arbitraria y no natural, por lo que su constitución tiene la fuerza de la cultura y con ello la particularidad con que se vincula el signo y el referente. Al analizar los textos escritos, se empleará el concepto de 'discurso' el que se puede definir como "los complejos de signos y prácticas que organizan la existencia social y la reproducción social. Con su persistencia estructurada y material, los discursos son lo que dan sustancia diferenciada al hecho de ser miembro de un grupo social o de una formación de clase, que media un sentimiento interno de pertenencia y un sentido externo de otredad" (Terdiman, 1993: 15). Dicho de otro modo, el discurso descansa para su realización en signos, los que no son ajenos a las prácticas de quienes los emiten —pues, además han sido adquiridas a través de éstas— y éstos discursos permiten generar un 'sistema de diferencias' que posibilita una identidad de quienes participan de tales símbolos y prácticas, permitiéndoles un sentido de pertenencia; y de identidad ante quienes no las comparten. Es por esto que también podemos adelantar que, para abordar el tema de la identidad adolescente, hay que explorar el concepto de identidad relacional, es decir aquella que Deleuze<sup>6</sup> resume en la fórmula 'sólo las diferencias se parecen', es decir "lo primero son las diferencias, las cosas, las personas, los gestos, difieren irremisiblemente, sin que puedan unirse de otro modo que acercando sus diferencias, adhiriendo sus bordes, aparándose más que pareciéndose..."

<sup>6</sup> Citado por J. Ibáñez en texto en comento.

Para Laclau (1993:211-234) la identidad es equivalente a una posición diferencial en el sistema de relaciones, en otras palabras, toda identidad es discursiva. Y los discursos tienen una estructura que se conforma contingentemente, no son estructuras cerradas con un centro. A la vez, la "estructura discursiva no es una entidad meramente 'cognoscitiva' o 'contemplativa'; es una práctica articuladora que constituye y organiza relaciones sociales"<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Volveremos sobre estos temas a lo largo del estudio.

## Capítulo 2

# Justificación de la Investigación

Chile está embarcado en la implementación de la Reforma Educacional más importante desde 1968. Hay un notable esfuerzo presupuestario por incrementar los recursos al sector y hay importantes inversiones y planes de inversión en material educativo e infraestructura, así como incrementos paulatinos a los ingresos del magisterio. También se desarrolla un esfuerzo por modificar el curriculum de la educación. Cuestión ya realizada en la Enseñanza Media y próxima a realizarse en la Superior y Básica. Se puede afirmar que la Reforma está abarcando casi todos los ámbitos del sistema educacional, con prioridades en los puntos señalados y en un enfoque sistémico. Sin embargo, hay algunos aspectos que están siendo débilmente asumidos en relación a los esfuerzos hasta ahora desplegados.

Los mejores rendimientos en la Prueba SIMCE vienen incrementándose, particularmente en las escuelas municipalizadas y rurales, pero el ritmo al que lo hacen no permite cerrar la brecha que indica que los sectores más pobres rinden un 40% menos que los del quintil de mayores ingresos que se ubican entre los que asisten a los colegios particulares pagados. A su vez, los aumentos en la cobertura pre-escolar siguen siendo inequitativamente distribuidos pues crece más rápidamente la cobertura en los sectores de más altos ingresos (entre 1992-96 creció en este segmento de 43,1% a 48%, en tanto en la extrema pobreza lo hizo de 19,4% a 22,3%). Estos dos elementos permiten señalar que si existe una línea de continuidad entre la educación pre-escolar y la básica, quienes continúan beneficiándose más del tipo de estructura del sistema educacional son aquellos con más ingresos. Por otra parte, los que no están integrados al sistema en su mayor parte son aquellos que, culminados sus estudios de enseñanza media, no pueden ingresar al nivel de educación superior; hay aquí una brecha que se amplía entre pobres que no acceden y ricos que ingresan cada vez más a este nivel. Es así como la educación superior para el quintil de más bajo ingreso es de un 8,5% a 1996, siendo en el 92 de 7,8% y el de más alto ingreso evolucionó de 41,1% en el 92 a 59,7% en el 96. Cuestión que no es menor si se considera que ello implica que las expectativas que se generan 'hacia abajo' respecto de sus posibilidades de estudio devalúa grandemente su esfuerzo por estudiar en la

escuela. Junto a lo anterior hay un conjunto de discriminaciones que se producen contra los estudiantes, que van, desde la negación del ingreso a un colegio por razones propias del establecimiento y generalmente ligadas a los potenciales o reales rendimientos del estudiante a la cancelación de matrículas bajo argucias como 'retiro voluntario', bajo rendimiento, faltas disciplinarias, razones económicas, embarazos; la condicionalidad de la matrícula; la suspensión de clases, retención de documentos, negación de matrículas, etc. Las cifras disponibles en el

*MINEDUC indican que entre Diciembre del 96 y Marzo del 97 se registraron más de 7.300 denuncias escritas<sup>8</sup>. Estas discriminaciones no tienen grandes posibilidades de ser resueltas en favor del estudiante, en tanto el sistema educacional chileno descansa sobre la libertad de enseñanza más que el derecho a la educación.*

Junto a lo anterior, la Reforma educacional, tampoco ha enfrentado con decisión la resolución del problema de la participación de los propios educandos en el proceso educativo. Es decir, las escuelas, mayoritariamente, han impuesto un modelo de participación pedagógica más bien vertical y de control disciplinario de la conducta, pero no han abierto espacios a la participación creativa, entre otras cosas por el temor a la indisciplina del estudiantado, generándose una especie de 'pirámide circular'. Esta situación se torna más problemática en el nivel de enseñanza básica, pues —como se ha dicho— no está contemplada la participación a nivel de escuela.

Hay en esto cuestiones propias del orden del sistema y los poderes de las agencias involucradas. Visto desde una óptica piramidal del poder, es notorio que el estudiantado, el segmento más masivo del sistema, es el que sostiene la base y no tiene mayor injerencia en las decisiones que son de su clara competencia. Esta situación de 'incapacidad' se ve radicalizada al referirse a los estudiantes de la Enseñanza Básica, los que, no cuentan con una cierta tradición organizativa del estudiantado secundario —que en alguna medida les da protagonismo en la escuela o en la política del país—, ni con la disposición cultural de que ellos —con motivo de su calidad de personas— tienen opinión, pueden organizarse y deben participar activamente en el proceso educativo.

*Vista la posición del estudiante de básica, en el marco de una situación de poder más compleja, se puede afirmar que los profesores y directivos, en la disputa por interpretarlo, domesticarlo, disciplinarlo o simplemente enseñarle, tampoco se le reconoce como un sujeto que al interior de la escuela tiene un habla que debe ser valorada, no sólo a la hora de la repetición de lo enseñado en los textos o por el profesor.*

<sup>8</sup> Todas las cifras han sido tomadas de las "Notas de exposición Derecho a la Educación", de J. Edo. García Huidobro, Dic. 1998.

En el complejo juego de poderes del sistema escolar (los juegos de los adultos, los juegos verdaderos) operan los poderes del propietario del establecimiento (particular, particular subvencionado, municipalizado), el poder del Director y sus administrativos subordinados (Inspector/es General/es), los profesores (con su carga de competencias y calificaciones), los órganos ministeriales (centrales o sus representantes supervisores) y según las políticas del establecimiento, pueden incidir en diferentes medidas la organización de padres y apoderados y la de los propios estudiantes. De este juego de interacciones entre las agencias puede existir o no un proyecto pedagógico compartido y un reconocimiento a la necesidad del protagonismo de los propios estudiantes.

Una lectura de los documentos oficiales del MINEDUC sobre la Reforma Educacional<sup>9</sup>, testimonian que los cuatro ámbitos de la Reforma son "Programas de mejoramiento e innovación pedagógica; Reforma curricular; Desarrollo profesional de los Docentes y Jornada Escolar Completa". Será en los Objetivos Fundamentales Transversales de la Educación General Básica, integrados en el ámbito de la reforma curricular, donde se señala que el currículum tiene un "carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los alumnos, y deben perseguirse en las actividades educativas realizadas durante el proceso de la Educación General Básica" (Mineduc, 1998). Se busca una formación ética en que "se desarrolle capacidad y voluntad para autorregular su conducta en función de la consciencia éticamente formada en el sentido de su trascendencia, su vocación pro la verdad, la justicia, la belleza, el espíritu de servicio y el respeto por el otro". También se plantea la necesidad de crecer afirmando la identidad del estudiante con capacidad de ejercer "una ciudadanía activa". Todo ello queda en manos del Proyecto Educativo a ser formulado por cada escuela y refrendado por el Ministerio. Un chequeo de la oferta de actividades complementarias indica que los esfuerzos por integrar estos temas es insuficiente en tanto se propuso cubrir en 1998 a solo 390 escuelas a nivel nacional.

Es claro que la Reforma, por las discriminaciones que no logra enfrentar y los esfuerzos por incrementar el rol del estudiante, no logra integrar al "sujeto estudiante" al proceso no sólo educativo sino del proyecto educativo que tiene a nivel de la escuela el eje de la Reforma en tanto ésta se define como "microsocial y su avance depende también de las capacidades crecientes que desarrollen sus actores para llevarla a cabo" (MINEDUC 98).

La Reforma actual se plantea como heredera de las mejores tradiciones modernas que permitieron la secularización del pensamiento y el desarrollo de las ciencias; ayudaron a la constitución de la "ciudadanía y de identidad nacional, bases de nuestra propia identidad". La Reforma convoca a "las instituciones escolares y a los maestros y maestras" a la "reconstrucción de la modernidad", para ello deben concebirse como "portadores de la ética humanista y democrática que está en los orígenes de la modernidad y que debe ser rescatada y potenciada en el cambio de época que se está produciendo" (Mineduc, 1998: 24). Ahora bien, si uno vincula el proceso de modernización que vive el país con la Reforma educacional, es necesario afirmar que si algo sustantivo hay en los procesos de moderniza-

<sup>9</sup> Nos referimos principalmente a "Educación llave maestra del desarrollo", SGG, 1996; "Reforma en marcha: buena educación para todos" Mineduc, 1998; "Oferta de Actividades Formativas Complementarias", Mineduc, 1998.

ción, es el concepto de sujeto histórico, aquel que es capaz de un sentido de trascendencia (sea en el sentido hegeliano, marxista o weberiano), es decir con capacidad de actuar en el aquí y ahora modificando sus condiciones de existencia a través de un tiempo histórico y este componente moderno que es el sujeto, en cuanto se refiere a los estudiantes y en particular los adolescentes de octavo básico, parecen ausentes de toda posibilidad de participar como sujetos del proceso actual de modernización de la educación. No se puede concebir a inicios del nuevo milenio que la modernidad no cuente con un sujeto que, producto de su edad, se le niega la posibilidad de ejercer los derechos que se le reconocen en la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

Por esto que, una investigación que pretende aportar en la búsqueda de cuáles son las representaciones sociales de la adolescencia que tienen los propios adolescentes, y si éstas constituyen una identidad en tanto tales adolescentes, puede ser muy importante para situar las formas cómo los estudiantes se representan su mundo, su escuela, sus relaciones y cómo éstas ordenan sus acciones. Como se ha dicho, estaríamos frente a un cuestionamiento al arbitrio que implica que por estar en octavo de básica, no se les reconoce institucionalmente las posibilidades de apoyar la constitución de espacios propios de creación, participación y decisión en los estudiantes. Puesto esto en interrogación y de comprobarse en el estudio, lo que correspondería es la generación de propuestas más cercanas al reconocimiento de sus particulares formas de relacionarse con la institucionalidad escolar y sus otros significativos, y para ello sólo media la voluntad política de reconocerles su protagonismo. En esta afirmación no está ausente la idea de reconocer que las representaciones de los adolescentes también tienen una importancia pedagógica, en tanto la enseñanza y los aprendizajes deben considerar el universo de significación de los estudiantes para que los contenidos tengan sentido con su propia realidad.

*De lo anterior es que —resumiendo— nuestro objeto de estudio son las representaciones que tienen los adolescentes de sí mismos para poder definir si éstas configuran una identidad particular, la que debería ser considerada en los procesos de socialización y educación que se articulan en la escuela.*

Este tema nos abre diversas interrogantes, tales como si estas representaciones son asumidas en los discursos estudiantiles de manera pasiva, si ellas expresan una disputa y qué tipo de disputa con las representaciones adultas se establecen. En otro plano, se debe responder a la pregunta por la identidad y a el o los tipos de identidades que portan los adolescentes de octavo básico.

Desde esta perspectiva, la investigación pretende aportar al proceso de discusión en la Reforma educacional, situando a un actor hoy desdibujado o silenciado —especialmente, los estudiantes de enseñanza básica—, como parte inexcusable de este proceso.

## Capítulo 3

# Marco teórico

Para enfrentar la interpretación del material escrito, obligatoriamente hay que hacer elecciones. Tanto desde la perspectiva epistemológica, en cuanto a las posibilidades de conocer el verdadero sentido de los textos escritos que serán analizados, como en relación a los enfoques teóricos que se aproximan al problema de la investigación.

Un primer aspecto a tratar será el de la identidad. Será circunscrito al debate entre la identidad esencialista y la relacional, más que en las discusiones sobre las transformaciones identitarias producidas por los procesos de modernización, se planteará un enfoque relacional ya que nos permite apoyar la interpretación de los discursos adolescentes.

También se requiere discutir el concepto de representación social, lo que involucra los aportes teóricos de S. Moscovici, desde la psicología social. Ello nos remite —en alguna medida— a los aportes de A. Schutz en sus estudios del sentido común y la vida cotidiana. Pero en ambos casos hay un débil, cuando no ausencia, de desarrollo de los problemas de la distribución desigual de poderes tanto sociales como simbólicos entre los que interactúan en un mismo universo de significaciones. Para complementar este enfoque se han tomado herramientas del enfoque teórico de P. Bourdieu, que permiten una aproximación más clara al carácter estructural de las posiciones que tienen quienes producen los textos analizados y posibilitan concebir el tema de las representaciones sociales no sólo en el ámbito de lo comunmente compartido y construido sino también como lo impuesto (en tanto representaciones pre-existentes), lo reproducido y también lo modificable.

Un último aspecto a trabajar será el del concepto de adolescente para realizar una distinción entre lo que hay en éste en tanto 'estado de desarrollo psicológico' y lo que le es propiamente cultural y depende de las posiciones y socializaciones en las que se encuentra inmerso.

En este recorrido teórico se pretenderá dejar claro que la relación estructura-sujeto, componente del

debate entre las corrientes fenomenológicas y estructuralistas, es un nexo determinante para la conformación de lo social. En esta discusión epistemológica hay diversos aportes, desde Bordieu (como veremos) y también desde A. Giddens (1993: 159-166), el que ha planteado que el mundo social es una realización humana activa y se hace significativo y explicable desde el lenguaje, en tanto sistema de signos y de prácticas; la preocupación por el 'significado' con la exclusión de las implicaciones prácticas está devaluando la importancia de la condiciones causales de la acción, las asimetrías del poder y los intereses sociales contrapuestos. A su vez, señala Giddens, el funcionalismo ortodoxo de Durkheim y Parsons, hace fracasar la participación del sujeto, pues delimita la acción a la conducta intencional y su relación con las instituciones, pero le anula toda capacidad de experimentar, crear y controlar reflexivamente su conducta. Para Giddens "la producción de sociedad es resultado de las destrezas constituyentes activas de sus miembros, pero utiliza recursos y depende de condiciones de los cuales los miembros no tiene noción o perciben sólo confusamente". La dualidad de las estructuras sería clave pues son condición y consecuencia de la producción de la interacción; los sistemas de interacción si bien poseen estructura dependen del modo de estructuración por los cuales son reproducidas". Considerando estos intentos de superación o de nuevas definiciones en la relación estructura-sujeto y las co-determinaciones que interesan en nuestro estudio es que hemos tomado el camino que va desde G. H. Mead y Schutz hasta Bordieu y Laclau.

#### Acerca de la identidad

Si se recupera la idea de G. H. Mead (Larraín, 1996: 59-61; Rietzer, 1993: 213-262) sobre el "sí mismo", estaremos en un buen punto de partida. Su postura deja afuera la idea de una esencia interior del individuo, dada apriorísticamente y considera las interacciones con los otros como clave del proceso de constitución del *sí mismo* en el individuo, por lo que su 'forma de ser', de 'estar y actuar en el mundo' estará en directa relación a la pertenencia a un determinado grupo social. "El sí mismo no está dado sino que se desarrolla en un individuo como resultado de sus experiencias sociales a través del lenguaje y la comunicación. (...) El sí mismo es más que la pura organización de las actitudes sociales" (Larraín, 1996), ya que no hay una actitud de pasividad y mera absorción de aprendizajes desde los otros. Ya que el individuo interacciona en diversos grupos sociales y para cada cual desarrolla aprendizajes y códigos específicos, el sí mismo resolvería su unidad y estructuración como una totalidad respondiendo a un "otro generalizado" que serían aquellos referentes significativos que participan en la constitución de su visión de mundo. En base a esto Larraín (1996: 60) señala que "la identidad es un proceso que se desarrolla en la interacción social "y posee una doble dimensión: "los individuos se definen a sí mismos en términos de ciertas categorías sociales compartidas" y "la identidad implica una referencia al 'otro'".

Hasta aquí, tenemos un primer piso de la definición no esencialista. Pero, cuáles son las características actuales del proceso de modernización que complejizan al 'sí mismo' y al 'otro generalizado' y que la pueden estar redefiniendo la identidad de los individuos?. Larraín (1996: 68, 69) plantea que, "La pérdida del sujeto se percibe como resultado de nuevos sentimientos y prácticas que resultan de procesos complejos no intencionales de cambio rápido y caótico que parecen controlar a los individuos. Las

nuevas formas de globalización, la comprensión del tiempo-espacio y la aceleración de los cambios en la modernidad tardía parecen dislocar el sentido del sí mismo y desintegrar el sentido de identidad". Hay 'proliferación de mensajes', multiplicación de 'otros' por doquier, 'sobrecarga simbólica', 'comunicaciones sin territorialidad', etc, lo que hace que "la construcción de la identidad personal tienda a ser más compleja y reflexiva, más inestable y esté sujeta a cambios".

Desde esta perspectiva se afirma que los niños y jóvenes, a pesar de las nuevas complejidades, logran integrar sus diversos sí mismos en una identidad en permanente diálogo con los otros significativos. Y, aunque la imagen de sí mismos sea 'menos fuerte' que en la de los adultos, siguen constituyéndose en torno a sus expectativas y en la interacción social. Es más, su identidad no es pura recepción de símbolos es el procesamiento de éstos.

La identidad personal no está dissociada de la identidad colectiva, sino que están en relación de co-construcción. No hay una identidad colectiva a la cual se ingresa (al modo durkheimniano) para siempre; se trata de individuos en interacción con los otros, que modifican su condición social en tanto son modificados por la acción de y con los demás. Esto permite que los individuos "descubran que su propia identidad se va construyendo y que en ese proceso pueden seleccionar recursos simbólicos dentro de ciertos límites" y puedan comprender sus propios cambios en la identidad.

"La identidad tiene mayor estabilidad y resistencia que la que el postmodernismo le atribuye", sentencia Larraín (1996: 69).

Sin embargo, dicho lo anterior, desde el punto de vista de la identidad, parece no quedar resuelto claramente la influencia de 'lo dado' y lo que el individuo 'toma' para constituirse como sí mismo. Un enfoque, distinto, desde el posestructuralismo, y que aporta a la aproximación de un concepto de identidad no esencialista y relacional, lo entrega E. Laclau (1993: 220). Para él se debe cuestionar "el carácter excluyente de... o bien la subjetividad como efecto pasivo de las estructuras; o bien la subjetividad como autodeterminación. Esta alternativa permanece enteramente dentro del contexto de la concepción más tradicional de la identidad y de su carácter pleno": el de las estructuras, donde el sujeto es puro efecto de éstas o el de la subjetividad como identidad positiva. Para Laclau las estructuras no son plenas o cerradas "por el locus del sujeto, cuya relación con las estructuras tiene lugar a través de varios procesos de identificación".

*No se trata de quién o qué produce un "efecto de transformación o de articulación, como si la identidad productora fuera de alguna manera previa a ese efecto", pues "la producción del efecto es parte de la construcción de la identidad del agente que lo produce". Es en este proceso contingente e histórico donde se construye el orden y también las identidades.*

"Identidad" es equivalente a una 'posición diferencial en un sistema de relaciones; en otras palabras, que toda identidad es discursiva", lo que implica afirmar que "una estructura discursiva se compone de ciertos elementos que tienen una existencia material y de otros que no la tienen" (Laclau, 1993: 227).

Los individuos se identifican en un orden simbólico. “El individuo no es simplemente una identidad dentro de la estructura, sino que es transformado por esta última en un sujeto, y esto requiere actos de identificación”, señala Laclau (1993: 221). Como se aprecia, este tipo de enfoque se aproxima a la fenomenología en tanto enfrenta la concepción objetivista y “presupone la reducción del ‘hecho’ al ‘sentido’ y de lo ‘dado’ a sus condiciones de posibilidad. Este ‘sentido’ no está fijado trascendentalmente sino que se presenta como esencialmente histórico y contingente” (Laclau, 1993: 222). Así puede afirmar que “la coherencia de una cierta totalidad, aquello que la separa de lo que está más allá de ella, no se funda en ningún principio de organización interna sino en la relación que se establece entre un conjunto de elementos disímiles y algo que niega a todos ellos”. Y continúa (1993: 231), para señalar que no se pretende que las totalidades sociales sean “totalidades autorreguladas, sino articulaciones precarias que están siempre amenazadas por un ‘exterior constitutivo’. Ni la totalidad ni los elementos logran, por consiguiente, constituir identidades plenas”.

Ahora bien, las prácticas sociales no se desarrollan en el vacío, sino que los ‘agentes’ las realizan en relación a las instituciones, de las cuales son parcialmente pertenecientes. Se habla de agente en tanto el sujeto desarrolla una pluralidad de posiciones —o posiciones diferenciales— que son internas a las instituciones. La ‘pertenencia parcial’ es clave pues es lo que permite afirmar que el agente no es mero reproductor de estructuras ni está enclaustrado en éstas, a su vez que las estructuras, como se ha dicho, no son cerradas y del todo estables, pues los elementos no le otorgan necesariamente integración plena y hay un ‘exterior’ que es móvil. “Hay meramente grados relativos de institucionalización de lo social, que penetran y definen la subjetividad de los propios agentes” y “las instituciones no constituyen marcos estructurales cerrados sino complejos débilmente integrados que requieren la constante intervención de las prácticas articulatorias”.

Cuál sería el papel del sujeto, si existiese, en esta situación?. El sujeto no se establece por un concepto radicalizado de la dispersión de “posiciones del sujeto”, pues sería pura fragmentación, pero tampoco se logra encontrar como un sujeto unificado y trascendente. Así las cosas Laclau (1987: 140) plantea que “la categoría sujeto está penetrada por el mismo carácter polisémico, ambiguo e incompleto que la sobredeterminación acuerda a toda identidad discursiva” y por ello el cierre de una totalidad discursiva no está dado por la objetividad de la totalidad, como tampoco por el sujeto, que desde su subjetividad como agente está en una situación precaria para determinarla. Sobredeterminación entendida como “la afirmación del carácter incompleto, abierto y políticamente negociable de toda identidad” (Laclau, 1987: 118), lo que es coherente con la idea no esencialista de lo social, en tanto si no hay esencia en ésta, hay inestabilidad de las identidades y ninguna posibilidad de fijar los sentidos de una vez y para siempre.

Finalmente, lo que articula un discurso sobre la identidad, desde la perspectiva relacional, es que reconoce su movilidad, su inestabilidad, y su construcción en relación y ‘antagonismo’ con otros. Pero también que se produce en estructuras no cerradas (a diferencia del modo levistraussiano o sausseriano) imposibilitadas de fijar los valores de los componentes que están en relación, con un grado importante de inestabilidad producto de su apertura al contexto que la delimita. Hay contingencia en tanto hay luchas por determinar esas identidades al interior de las estructuras y hay historias en tanto convergen agentes que con la materialidad de sus discursos y prácticas sociales constituyen esas estructuras.

Algunos estudios, como el de Valenzuela (1992), sobre estudiantes secundarios<sup>1</sup> y su cultura, aportan a la búsqueda de categorías para definir las identidades estudiantiles. Su enfoque más bien arranca de un ethos de la cultura escolar que radicaría en un "sujeto que se orienta discursivamente en el mundo" y que la escuela no logra implantar como proyecto ilustrado. Para encarar el tema de la identidad Valenzuela distingue entre ideología escolar y cultura escolar. La primera es la que establece un discurso fuerte sobre "la responsabilidad, la disciplina, selección a través del rendimiento, esfuerzo individual" y la cultura escolar cristaliza cuando "la escuela se constituye como tal cuando realiza esta operación de cierre hacia el exterior y de afirmación de un principio de identidad propio: el logro". Los estudiantes desarrollan en este contexto una 'sociabilidad escolar' que tiene sus propios códigos y valoraciones simbólicas, pero que en ningún caso escapan a la presión de la cultura escolar y la ideología que la contextualiza. La sociabilidad escolar "se construye en la puesta entre paréntesis de la norma, del discurso y del trabajo... es decir la fiesta", no sólo 'el carrete', es el recreo, el uso del cuerpo, etc. Esta "superación festiva del orden escolar, no significa, sin embargo ni crítica ni subversión: la institución escolar no aparece nunca cuestionada como tal. La existencia de una "cultura escolar" se contrapone desde el colegio a la "cultura juvenil". Afuera, "lo juvenil", lo que no es competencia de la escuela; adentro lo que debe ser normado para que el estudiante pueda integrarse a la cultura del logro.

Siendo importantes las distinciones que establece el estudio de Valenzuela, para determinar las identidades de los estudiantes, ésta la configura alrededor de la cultura del logro, pero no alcanza a establecer los puentes entre las vivencias exteriores a la escuela y las fisuras que ésta tiene y que pueden explicar la conflictividad en la constitución de unas identidades donde están en juego no sólo en tanto escolares.

Otro estudio, ya señalado, sobre la cultura juvenil es proporcionado por A. Salinas y A. Franssen (1997), en el que hay un completo panorama de los distintos ámbitos de expresión de esa cultura juvenil, con sus variaciones 'micro' y los cruces que tienen cuando en parte del día se transforman en escolares. Sin embargo, el estudio está también dirigido a jóvenes que cursan la enseñanza media.

Vista de esta forma el tema de la identidad, el definir la existencia de "una identidad adolescente" carece de sentido. Un enfoque relacional posibilita descubrir el tipo de relaciones significativas que se establecen en los discursos adolescentes de octavo básico y que están de alguna manera limitados por las estructuras en las cuales se despliegan esos discursos. Las formas cómo, desde esas posiciones del sujeto, se construyen y se cargan de sentido determinados significantes ayuda a resolver el problema de si esos discursos tienen posibilidad de ser homologables y si al hablar de lo mismo lo hacen desde su condición de edad. La identidad relacional, nos permite enfrentar el estudio de las representaciones sociales desde quienes escriben, no como pura mediación entre los individuos adolescentes y el 'otro generalizado', sino más bien como discursos que acontecen desde una estructura de producción simbólica que contiene discursos hegemónicos que articulan el campo desde donde se imponen ciertas representaciones de lo que es o debe ser el adolescente. Por tanto, la identidad se pone en juego desde la escuela, pero no queda sellada esa estructura en tanto los adolescentes escolares transitan por diversas

---

<sup>1</sup> Fueron 16 entrevistas. No hay datos sobre edad y curso.

estructuras cargadas de sentidos diversos y que ellos influyen y son influidos por éstas. Al determinar si existe la o las identidades adolescentes también podremos inferir —en parte— el peso de la propia institución escolar en la constitución de ello como adolescentes. De esto que la pregunta por las identidades, desde el enfoque relacional, nos lleva al terreno donde se juegan las relaciones, es decir a la vida cotidiana y su producción de sentidos comunes.

### La realidad social y el sentido común

Los fenomenólogos han constituido su base teórico-sociológica a partir de los aportes de A. Schutz, el que se apoyó en la filosofía de Husserl, pero partiendo de su prioridad en la consciencia y los procesos de establecimiento de los significados; amplió su interés hacia un estudio de la intersubjetividad. Su reflexión se centra en la construcción del significado.

Para Schutz la construcción de lo social pasa por la relación intersubjetiva la que es posible no en el acto de presencia en sí, sino, fundamentalmente, en el acto de comprensión entre las conciencias en un mismo espacio y tiempo. Esta comprensión es posible sobre la base que 'llegamos a un mundo' organizado en tipificaciones que adquirimos para el desempeño social. Estas tipificaciones son —en una cultura— homogéneas y genéricas y nos permiten establecer una comprensión de nuestra posición y entorno, como a los demás les permite lo mismo. Siendo el lenguaje el "medio tipificador por excelencia", la aproximación a éste y sus formas de organizarse entregan pistas sobre su estar en el mundo. Las tipificaciones de las que son portadoras las personas, les permiten organizar su vida cotidiana y responder con naturalidad a la vida social. Es el "acumulado de conocimiento a mano". Cuando ocurre lo inesperado se recurre a este 'conocimiento a la mano' y si ello no permite resolver la situación se verá obligado a crear o incorporar nuevas tipificaciones.

Como se puede observar, las tipificaciones de Schutz proveen de cierto encuadre a la acción de los sujetos. Desde otro enfoque, el de Durkheim (1977) la vida social está formada totalmente por representaciones colectivas, las que son 'exteriores' a cada individuo, que organizan la vida social y se le imponen como mitos, leyendas, religiones, creencias morales, etc. Estas representaciones colectivas ejercen influencia coercitiva sobre las conciencias particulares; son imposiciones sociales apoyadas en el prestigio de las representaciones compartidas, que le determina a los individuos sus formas de pensar y actuar. Durkheim entiende por representaciones colectivas un sistema de clasificación, de distinción, que es producido por lo social y según las características culturales de cada sociedad y en tanto es independiente del individuo puede ser tratado como 'cosa' objetivable. En este sentido, para él, primero están las categorías y luego la acción; el sistema clasificatorio precede al individuo, por lo que no se juega en las prácticas de éstos. Este aporte, en tanto las clasificaciones articuladas constituyen fenómenos sociales que se imponen a los individuos, tuvo un profundo impacto en los estudios sociológicos y culturales en sociedades menos complejas, en que se podía hablar de un sistema de clasificaciones, cuestión impracticable en las sociedad complejas de solidaridad orgánica.

En Schutz (Ritzer, 1993) el mundo de la vida cotidiana es lo que hemos naturalizado, lo vivimos atento con los sentidos, lo desarrollamos en nuestro trabajo diario, no lo ponemos en duda y lo compartimos con otros que poseen sus propios mundos, pero que en la relación intersubjetiva intersectan significaciones comunes, producto de las perspectivas recíprocas de un 'aquí y un ahora' comunes. Cada uno observa el entorno desde una posición geográfica y temporal, desde un 'estar en el mundo' diferente, pero en la medida que se comparte un lenguaje, una disposición a la acción y una realidad, hay condiciones para que, a pesar de las perspectivas diferentes, se le reconozca la validez al otro.

Este 'mundo natural' intersubjetivo, se puede decir que posee una estructura otorgada por las relaciones entre tipificaciones compartidas, las que tienen un pasado, presente y en medio de las cuales desarrollamos expectativas. Es en el juego entre la tradición compartida y traída al presente (externa al individuo) en forma de tipificaciones culturales —lenguaje, herramientas, símbolos, instituciones, etc.— y la actividad allí desarrollada y motivada por las expectativas de cada cual, es como se van modificando los mundos de la vida cotidiana. Expectativas que se vinculan con la biografía personal, en tanto cada cual desarrolla sus experiencias de vida de una manera particular e intransferible; lo que en gran medida es significado, producto de las relaciones más próximas, las cara-cara, las que constituyen un *nosotros* con un conocimiento directo de las experiencias subjetivas del otro y sus tipificaciones. Esto le permite una proximidad mayor y por tanto un aprendizaje del desempeño social (los sujetos significativos en la niñez u otras etapas, permiten influir en la construcción y modelización de las tipificaciones), como de ser influenciado por otras concepciones. Es lo que posibilita el procesar de manera única las experiencias.

En Schutz, la acción es clave para estructurar la vida cotidiana pues siempre tiene un propósito y origen subjetivo (Weber, 1944) que puede estar manifiesto o latente. La interpretación del sentido de la acción supone un sentido en el otro y el otro en el uno, lo que constituye un *nosotros*, en tanto operan con tipificaciones que les son comunes e inconscientes. (Aquí se separa de Weber, en tanto distingue tipos de significados y su diferencia con los motivos).

Con notoria influencia de Husserl, Schutz plantea que la acción configura el "sí mismo" que es un fragmento del colectivo y de las posibilidades de acción. Acción que va en una dirección y no en otra, por los significados otorgados por el sujeto. En este punto bien vale la distinción: los sujetos pueden compartir significados en la acción, lo que no implica —necesariamente— que se comparta un sistema de significatividades. Para Schutz hay significados subjetivos que están en la consciencia y no se expresan en la interacción; en tanto los de tipo objetivo son aquellos compartidos por el colectivo de sujetos y existen en la cultura.

Como se puede apreciar, el enfoque de Schutz nos permite aproximarnos a la idea que en el texto —en tanto significa— también se generan tipificaciones, formas de organizar el mundo de la vida cotidiana. En otras palabras, si las tipificaciones en Schutz son originadas como una suerte de estructuras de conocimiento a mano, organizadas con antelación al sujeto, el lenguaje estructura las formas de conocer y comportarse y por ello —a su modo— tipifica. Y esa forma entrega pistas sobre concepciones prevaletentes en los sujetos que las emiten y que les permiten tener una destreza social.

*La forma como se representan sus mundos es una forma co-construida en su relación con un nosotros y con un ellos y por tanto se puede afirmar que el texto como producto individual es también expresión de una sociabilidad en la que se comparten universos significativos comunes.*

Pero, el peso de las instituciones, la definición clara de los códigos comunicativos que organizan los discursos, la forma como entran en competencia al interior de la escuela y la relación de la escuela con lo societal queda, desde esta perspectiva, sin posibilidad de respuesta. Es que, si bien la perspectiva de Schutz nos permite abrirnos a la "objetividad de lo subjetivo", mediante la teoría de la construcción social de la realidad y su conjunto de tipificaciones desde donde operan los sujetos, no nos provee de los elementos para descubrir si existen en esas simbolizaciones determinantes distribuidas asimétricamente entre los sujetos que hablan y el peso que tiene el contexto institucional en el que se producen.

Como hemos visto, buscando el desarrollo teórico fenomenológico, que se fundamente en el análisis de los componentes subjetivos de lo social, se pueden encontrar enfoques teóricos de interés para la investigación. Entre éstos, los aportes de Schutz y continuados por Berger y Luckman (1993), en cuanto que las formas de representarse lo social, tiene directa relación con la intersubjetividad, con la co-construcción de la realidad social, sobre la base de ciertas estructuras de conocimiento adquirido (tipificaciones) y que se expresarán en la vida cotidiana. Así mismo, señalan, que las personas otorgan sentidos, interpretan y reconstruyen el mundo cultural que habitan, realizando las transformaciones en su relación con los otros y su entorno.

En estos enfoques teóricos persiste la tensión entre una realidad socialmente construida en base a sentidos compartidos, con el hecho que están en mayor o menor medida determinados por la estructura sociocultural a la cual ingresan los individuos. Y en la búsqueda de cuánto pesa esa 'estructura sociocultural' compartida, el análisis no tiene mucho desarrollo. Incluso la crítica de Ritzer a Berger y Luckman (Ritzer, 1993: 286-287) señala esta debilidad, en tanto que éstos, reconociendo la necesidad de una sociología estructural complementaria a su orientación subjetiva, no la desarrollaron.

### El concepto de representaciones sociales

Como vimos más arriba, Durkheim aportó desde la sociología el concepto de representaciones colectivas (sociales), en su interés por diferenciarlas de las 'representaciones mentales', individuales, propias de la psicología.

En la actualidad el tema de la representación social nos coloca, también, ante el tema del lenguaje. El lenguaje es comunicación simbólica, que "permite tanto 'representar' un objeto ausente o invisible, como evocar el pasado o el futuro, liberando así a las relaciones humanas de las limitaciones del espacio-tiempo que sufren otras especies (Farr, 1993: 495-506)." Son sistemas cognitivos que ordenan el mundo, su

forma de verlo y actuar en él por lo que poseen códigos de estructuración y de comunicación; en otras palabras, una opinión, una actitud, no son simples opiniones o actitudes, sino que expresan las formas de concebir determinados universos simbólicos en los que están incorporados esos elementos.

Las formas cómo nos representamos un grupo etario o cómo éstos se representan a sí mismos, tienen directa relación con la cultura, con las formas de explicarse su estar en el mundo así como la forma de interactuar con los demás.

Las representaciones sociales tendrían, según Far (1993: 503), “una doble función: hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible”. Por otro lado, al mismo tiempo que “ayudan a los individuos a orientarse en su universo social y material, estos mismos individuos constituyen los elementos de las representaciones”.

*La representación social, como indica su nombre es una re-presentación, es una forma de volver a presentarse. Es decir, algo presentado de manera distinta al original y, también, expuesto a lo público; presentado ante los ojos de los social con una significación, de una manera legible para alguien o algunos.*

En tanto, la representación no es la pura y directa ‘realidad’ de una cosa, dicho o acción, sino su forma de expresión, la sustitución de ésta por otra cosa que le representa, la manera como se le reconoce socialmente, se puede afirmar que vivimos en un mundo de representaciones compartidas. Representaciones que organizan la convivencia. No son un acto ni copia de ‘lo real’, son más bien procesos que organizan una relación con el mundo y las cosas. De ello que son pensamientos organizados que hacen inteligible la experiencia, reponiéndola simbólicamente y permitiendo la vida social.

Pero es importante distinguir “entre las ‘formas simbólicas’, las estructuras mentales, los sistemas de clasificación interiorizados, por un lado, y los símbolos objetivados, bajo la forma de prácticas, rituales sobre todo, y objetos religiosos, artísticos, etc.” (Bourdieu, 1985: 91). Esto es central, pues unas son intangibles, organizan tanto secuencial como jerárquicamente los signos, en tanto las otras son producto del trabajo de especialistas en la objetivación de los símbolos. Es lo que en el enfoque de Moscovici se plantea como el campo de la semiología para las representaciones sociales, más que un problema de la lingüística estructural, (sin desechar sus aportes).

*La representación social es una forma de conocimiento social, que organiza los contenidos, genera una lógica de lectura de los acontecimientos, relaciones y de los fenómenos en general.*

Opera espontáneamente y tiene efectos prácticos. Es una mediación entre el individuo y lo social, pues la representación colectiva es portada por los individuos, pero es más que un tema de la psiquis, es un

componente producido por su estar en el mundo interactuando con otros. A la par, no es puramente social en tanto las interpretaciones de esas representaciones colectivas tienen una interpretación peculiar de acuerdo —entre otras cosas— a las biografías personales. En este sentido se dice que las representaciones se sitúan entre las representaciones que estudia la antropología y sociología de carácter macrosocial (mitos, religiones) y las de tipo individual que estudia la psicología.

Pero es importante indicar que la idea de pura mediación que tendría la 'representación' es discutible pues si ejerce una función mediadora lo haría entre un 'sujeto objetivo' pre constituido antes del lenguaje (un individuo sin habla) y lo social que sería un lenguaje realizado y ello es difícil de pensar pues la representación sería de una pureza, de una devolución como espejo de realidades no disputadas y cruzadas de sentidos y significados diversos. (Volveremos sobre esto más adelante).

Las representaciones sociales refieren necesariamente a las condiciones y contextos en que se mueven los individuos, pues su producción, las distinciones con las que operan, le son dadas por su cultura y sus contextos específicos

Así, la familia y la escuela comunican determinados tipos de representaciones y que son socializadas y procesadas por los receptores, que le otorgarán un sentido compartido en tanto se muevan en un similar universo de representaciones. Es, en definitiva, conocimiento 'del sentido común', que permite desempeñarnos en la vida cotidiana, otorgarnos explicaciones prácticas, interactuar y obtener seguridades en el desempeño social. Ese conocimiento "forja las evidencias de nuestra realidad consensual, participa en la construcción social de nuestra realidad.." (Jodelet, 1993: 469-494).

"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". "Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal." (Jodelet, 1993: 475).

Moscovici (1993: 709), aguzando la afirmación plantea que las representaciones están presentes en cualquier percepción: "las representaciones están inscritas en los pliegues del cuerpo, en las disposiciones que tenemos y en los gestos que realizamos. Forman la sustancia de ese *habitus* del que hablan los antiguos, que transforma una masa de instintos y órganos en un universo ordenado, en un microcosmos humano del macrocosmos físico, hasta el punto de hacer que nuestra biología aparezca como una sociología y una psicología, nuestra naturaleza como una obra de la cultura. Enraizada así en el cuerpo, la vida de las representaciones se revela como una vida de la memoria". Y es que las representaciones juegan un rol clave en ver lo que se puede ver y seleccionar, interpretándolo, lo que se considera retenible. En esto hay, afirma Moscovici (1993: 705), un proceso de imputación de realidad, cuyos indicadores son: "la autoridad de una persona, de un grupo o de una obra que, en virtud de su competencia, declara que una información traduce un estado de hecho y que a una noción corresponde una cosa"; "la reducción a la matriz de las nociones e imágenes de una representación social" y "la positividad, como repetición en forma afirmativa de una información, minimizando sus aspectos negativos y sus calificaciones particulares".

*La representación social, al no ser mera reproducción de realidades o experiencias, integra el criterio del sujeto que procesa y comunica. Se juega su autonomía y a la vez su carácter de sujeto social: procesa y comunica mediado por las categorías y formas de representación que le han sido enseñadas.*

Aquí es evidente la tensión: la representación no es puro reflejo de 'los hechos sociales', que ingresan a la conciencia del individuo. En este punto Jodelet nos plantea comprender al sujeto y el objeto como no 'congénitamente' distintos, sino como un individuo que es actor y autor. En otras palabras un sujeto estructurado por estructuras que pueden ser modificadas. Pero también, y esto es importante, la autora nos señala que en tanto la representación es algo procesado por los individuos que la construyen, siempre habrá algo de éstos en cada representación, "hace que aparezca algo de quien la formula, su parte de interpretación". Punto que es crucial para entender que si bien la representación es social —en tanto comunicada a otros y a la cual 'se llega'— no pierde el carácter de expresión individual, idiosincrática.

Con lo anterior se puede comprender que la representación social se liga también al carácter de la época, a la forma de ser influidos por los acontecimientos del mundo, los que modifican categorías, generan otras nuevas y las reorganizan. Hay construcción y reconstrucción de las categorías (aquella tensión entre libertad y determinación en los sujetos). Hay creación individual, pero también un trasfondo cultural común, en la cual el lenguaje juega un factor estructurante fundamental.

Desde esta perspectiva —de trasfondo cultural— un componente importante en la construcción de las representaciones sociales son los medios de comunicación locales ("nacionales") interconectados a las carreteras de la información mundial, como los medios internacionalizados (desde la CNN, Discovery Channel, Internet, hasta el National Geographic y el Condorito), pues difunden ideas, opiniones, particularismos culturales, investigaciones, etc., las que son consumidas pero también reprocesadas por los consumidores, impactando en la vida cotidiana. Esta información influye en la comunicación entre pares —por ej., el último Master del "Chino" Ríos, la decisión de los Lores en Londres— en tanto son los medios los que la procesan, seleccionan y difunden. Esto "ha llevado a caracterizar nuestra época como la era por excelencia de las representaciones sociales...conjunto de fenómenos que sobrepasan la esfera de las simples opiniones, imágenes, actitudes, estereotipos, creencias" (Carugati-Palomari, 1991).

Sin embargo, claro está, que la forma de procesar localmente esas comunicaciones, se vincula directamente a las formas de socialización de tipo familiar, al cara-cara, a la conversación entre pares y los discursos dominantes en la escuela. Como lo señalan Berger y Luckman (1993: 164-184), en el proceso de socialización primaria es donde se aprehende una realidad dada, cargada de signos que le van siendo significativos en tanto sus otros significativos se los enseñan y en esta fase la autoridad del habla no está, obviamente, en los medios de comunicación; el mundo se constituye en la medida que se conforma un 'otro generalizado' que le sirve para ubicar su propio rol en el mundo construido. En definitiva el niño internaliza el mundo como *el* mundo, el único que existe y que se puede concebir

(Idem: 171). En tanto socialización secundaria, el peso de las instituciones es mayor y se reconocen la diversidad de roles a ejecutar con sus propios campos semánticos. Es en esta fase que se ubica nuestro estudio, entre la socialización primaria y la secundaria, cuando empiezan a mirarse otras realidades que estando allí no se veían o se procesaban de manera distinta.

Pero, en definitiva, las representaciones como "sistemas sociocognitivos que tienen una lógica particular; son teorías orientadas hacia la comprensión, ordenación y comunicación de la realidad en el curso de la vida cotidiana y que sirven como guías para la acción" (Carugati-Palomari, 1991: 54)

Una cuestión determinante, para nuestra investigación, es que el concepto de representación en la medida que organiza la forma de leer el mundo, tiene una potencialidad para el análisis antropológico. Si la cultura es, en gran medida, la forma, el contenido y los circuitos por donde circulan las ideas, sus símbolos y valores en el plano de lo social, se puede comprender que las representaciones tienen también una función clave en las prácticas de los propios individuos. En otras palabras, hay una directa relación entre las formas de representarse el mundo social y el cómo se desempeñan los sujetos en él.

*La opinión, los textos, se "organizan de modo muy distinto según las culturas, las clases y los grupos al interior de cada cultura... son universos de opiniones bien organizados y compartidos por categorías o grupos de individuos"* (Carugati-Palomari, 1993: 52).

Esto no debe confundir la diferencia entre la categoría representación social y la de ciencia o ideología. La ciencia, como la ideología tienen funciones específicas y distintivas: dominar la naturaleza a través del método científico (la búsqueda de lo verdadero) o proveer de un macrorelato de integración de los individuos; respectivamente pero, para que tengan la potencia movilizadora de voluntades, de acción, deben ellas mismas ser traducidas a sistemas de representación social que permitan masificarse, instalarse en el sentido común y poder así ser comunicadas extensivamente y generar conductas.

Si bien en los estudios sobre la representación social hay diversos enfoques, es importante señalar que éstos involucran —con distintos acentos— algunos criterios importantes de considerar. Por una parte el criterio de que el sujeto, a través de las representaciones, expresa valores y modelos del grupo al que pertenece; su expresión es parte de la sociedad y se genera desde una situación de comunicación, de un discurso.

*Para Jodelet y Moscovici (1993: 470), la representación social tiene tres componentes centrales, a) su función cognitiva, en cuanto operación mental; es un entramado cognitivo que permite conocer de una determinada manera, al seleccionar los contenidos de una experiencia. b) la función interpretativa, en cuanto está en un universo de significatividades y es uno el que interpreta y c) la función orientadora de la conducta y la acción social que, como se señala, influye en tanto la forma como uno ve el mundo determina su actuar en él.*

Estos tres 'niveles' de las representaciones sociales se relacionan directamente con: a) la capacidad de realizar distinciones, en tanto función cognitiva; b) su calidad de estar organizadas en torno a sentidos articulados, en tanto la función interpretativa; c) su característica de posibilitar lo valorativo y prescriptivo, en tanto tiene una función orientadora de la acción.

De lo dicho se puede establecer, entonces, que la identidad desde una perspectiva relacional, tiene un carácter eminentemente discursivo en el marco de una estructura que no tiene un cierre total, pues los agentes están influidos por un exterior y por sus propias prácticas. Esos discursos estructuran una forma de ver el mundo, constituyen simbolizaciones que son compartidas, y que operan como representaciones sociales donde el individuo se constituye. El sujeto procesa y comunica interactuando, por lo que es actor y autor, constituyendo la estructura y constituyéndose en ella. Las funciones de las representaciones sociales de las que nos habla Moscovici, se dan de manera integrada y es por ello que la discursividad expresa formas de organizar el mundo, otorgarles sentido y conducirse en él. El punto es que las representaciones sociales no son pura mediación discursiva; como todo discurso, tiene una estructura y una forma de realizarse que está en directa relación con los agentes que disputan la autoridad del discurso hegemónico.

En el caso de la investigación, están fuertemente determinadas por la familia y por la escuela. Y ya hemos señalado que la escuela, con sus diferencias respecto del carácter de la propiedad (sea particular pagada o subvencionada y la municipalizada), su historia y proyecto pedagógico (si lo tuviera), por lo general es un espacio autoritario que tiende a la homogeneización de los adolescentes en tanto alumno (Edwards, et al., 1996: 21, 22, 110, 111 y 163-180) y les concede una 'moratoria', un período en el que se 'está en proceso' de ser adulto; con las consecuencias notables de quitarles la palabra, restarles derechos y buscar conformar personas receptivo-pasivas.

En este sentido es que los discursos —orales o escritos— son de primera importancia para el estudio de las representaciones. A su vez, las prácticas sociales de los actores (como los adolescentes de 8º Básico) producen representaciones compartidas, sentidos, expectativas, valores, desde una determinada posición, con similares experiencias sociales, lo que les permitiría trascender a la contradicción provocada por la diferencia en la calidad de la enseñanza. Si los discursos adolescentes refieren a los mismos referentes pero los cargan con significados distintos, de acuerdo a los tipos de establecimiento escolar, se podrá verificar si esas representaciones sociales que emergen desde allí constituyen un tipo de identidades diferenciadas. Si recordamos a Laclau, podemos decir que "la producción del efecto es parte de la construcción de la identidad del agente que lo produce". Y ello nos abre a un extenso territorio de identidades posibles de acuerdo a las posiciones de los sujetos, que disputan una representación de sí mismos con otros de mayor autoridad que han pre-establecido lo que 'debe ser' y lo que 'debe saber' un adolescente.

Para ello, Bordieu, con su enfoque 'praxiológico', no permite una aproximación, que busca determinar las formas en que los sujetos están en interacción entre sí y con las instituciones; y cómo sus prácticas delimitadas por los campos de pertenencia, permiten la modificación de las condiciones en que reproducen sus significaciones y prácticas.

### El cuerpo teórico de Pierre Bordieu

Bordieu pertenece a la corriente teórica que busca superar los enfoques dicotómicos que cruzan a las ciencias sociales entre los fenomenólogos y los 'estructuralistas'; entre los que afirman la importancia del sujeto en la construcción de lo social y los que afirman la importancia de 'lo social' como determinante del sujeto; entre determinismo social y libertad individual; sujeto versus 'hecho social' y viceversa; estructura y acción; objetivismo y subjetivismo, incluso entre teoría y empirismo. En esto se aproxima, desde escuelas distintas, tanto a Moscovici como a Laclau.

Bordieu centrará su atención en determinar esa relación. Por tanto se distancia de aquellos que se centran en lo subjetivo, en las formas de representarse el mundo por parte de los agentes y no lo articulan con el peso que tiene en ello la estructura objetiva en la que se desarrolla esa representación. En una clara separación de aguas con los estudios del sentido común plantea que uno de los obstáculos al conocimiento científico es 'esa ilusión del conocimiento inmediato', lo cual no debe significar el 'construir contra el sentido común' favoreciendo la ilusión del saber absoluto, científicista (1997: 52). También intentará desarrollar la crítica a los que en su estructuralismo objetivo quedan impedidos de valorar el rol de los sujetos en la construcción de lo social. (Ritzer, 1993: 500-506).

*Para Bordieu las estructuras objetivas son la base para las representaciones y le fijan los límites, pero las representaciones son imprescindibles para explicarse 'las luchas cotidianas, individuales y colectivas que transforman o preservan esas estructuras' (Idem: 505).*

El arbitrario objetivista no toma en cuenta que las representaciones pueden provocar la creación de la realidad, por la fuerza de su evocación, en tanto la actitud subjetivista no advierte que la representación es una forma de ver y no la realidad. Bordieu prefiere escapar de esa alternativa y considerar el mundo social como "... 'esa realidad' donde se desarrolla una lucha permanente para *definir* la 'realidad'. Captar a la vez lo que está instituido sin olvidar que se trata solamente de la resultante de un momento dado del tiempo, de la lucha para hacer existir o 'inexistir' lo que existe, y las *representaciones*, enunciados performativos que pretenden el acaecimiento de lo que enuncian;" (Bordieu, 1985).

Ahora bien, Bordieu desarrolla una aguda crítica al estructuralismo de Saussure, que separó la lingüística moderna en lingüística externa e interna, siendo ésta última la lingüística por excelencia pues contiene un sistema que estructura los valores de los fonemas, es social y es portada en el inconsciente de los miembros de una misma lengua. Así, se autonomizó la lengua de sus condiciones sociales de realización, de la historia política de los hablantes, de sus formas específicas de producción, reproducción y utilización. Con ello se naturalizaron los objetos simbólicos, como si no fueran producidos con un fin, en determinadas condiciones socio históricas. Con esta crítica, Bordieu se separa también del estructuralismo levistraussiano, e indaga en las formas de realización de la lengua, el habla y cómo ésta carga de significados los significantes de acuerdo un conjunto de condiciones socialmente creadas.

El lenguaje es un instrumento de acción y de poder, más que objeto de itelección. Así, las relaciones sociales siendo interacciones simbólicas, donde hay comunicación sustentada en un conocimiento y reconocimiento, son también "relaciones de poder simbólico donde se actualizan las relaciones de fuerza entre los locutores y sus respectivos grupos" (Idem: 93).

Con base a su crítica a la 'lingüística interna', Bordieu establecerá algunos conceptos que son claves en su construcción teórica. Ellos son el de *habitus*, *campo* y *práctica*. A través de éstos intentará conciliar las dicotomías señaladas arriba entre estructuras objetivas y percepciones subjetivas y sus acciones, así como generar una nueva perspectiva para el análisis lingüístico.

El concepto de *habitus* está relacionado con las 'estructuras mentales o cognitivas' mediante las cuales las personas manejan el mundo social. Son esquemas internalizados, que permiten producir prácticas, percíbilas y evaluarlas. Son las estructuras sociales internalizadas, que reflejan, a su vez, las divisiones objetivas de la estructura social (clases, género, *edad*, etc.). El *habitus* se adquiere por la permanencia social en esa posición. (Ritzer, 1993: 502-503). La mejor expresión, que las estructuras y el mundo social no se imponen de modo uniforme en todos los actores, está en que hay una multitud de *habitus*, y éste ha sido adquirido en su historia personal, en determinados contextos sociales e históricos. (Es notoria la relación con las categorías de tipificación, sí mismo y el nosotros y ellos, provenientes de la fenomenología.).

*Lo importante, para salvar la relación dialéctica entre estructura y acción, es que habitus es una estructura estructuradora del mundo social y es estructura estructurada por el mundo social; en el habitus se internaliza la externalidad y se externaliza lo correspondiente a la internalidad.*

En palabras de Bordieu (1997: 33), "estructuras estructuradas, principios generadores de prácticas distintas y distintivas...estructuras estructuradas, los *habitus* son también estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de visión y división, de gustos diferentes". Como se aprecia, es en este ámbito donde se producen las representaciones, no sólo como mediadoras, también como portadoras de determinadas lecturas, y condicionamientos para la acción.

Más allá de este juego de palabras lo que hace de nexo entre ambas categorías (*habitus* y *campo*) es la práctica.

*Hay una especie de 'práctica situacional', una posición otorgada pero también adquirida, que tiene efectos concretos en las formas de realizar la producción simbólica; la práctica modela al habitus.*

Pero, el *habitus* en ningún caso determina la práctica, la constriñe, le fija las elecciones posibles pero no tiene una relación determinista. El *habitus* tendría la capacidad de fijar los límites pues a su vez "define la percepción de la situación que lo determina" y la situación es de alguna manera la condición que permite la realización del *habitus*. (Bordieu, 1988).

Así, es posible afirmar que el *habitus* se expresa a través de los discursos, que son sistemas de clasificaciones articulados, que poseen una relación y por ellas adquieren su valor los signos vinculados y jerarquizados; en definitiva las representaciones sociales expresan los *habitus* de los hablantes en el marco de una base común. Este hecho, de expresión de un conjunto de distinciones ordenadas de una manera, conforma la representación social y es arbitraria en tanto es culturalmente condicionada; su orden no está naturalmente dado, es socialmente construido.

En este plano, la investigación de los discursos adolescentes de diferentes escuelas del país, tanto por su diferenciación geográfica, como por el carácter municipal, particular subvencionado o particular pagado, puede evidenciar *habitus* distintivos de una condición u otra (rural o urbano, origen social) y por ello expresar más que una homogénea condición de representarse el mundo como adolescentes en tanto categoría etaria, puede ello evidenciar que hay muchas formas de "ser adolescente", en tanto sus *habitus* les provean de similares bases experienciales, como lo son su condición de hombre o mujer y origen social.

*En cuanto 'al campo' es el espacio social donde se confrontan los diferentes habitus. Es un concepto más relacional que un modelo estructural. No es un conjunto de relaciones intersubjetivas, pues en el campo participan sujetos e instituciones, agentes y agencias, las que entran en competencia, en una red de relaciones que contienen posiciones disímiles en jerarquía y poderes.*

Bourdieu lo asocia con la economía y los mercados, siendo el *campo* donde se despliegan las estrategias diversas para que unos protejan posiciones, otros acumulen capital, y donde juegan distintos tipos de capital según el tipo de campo: los económicos, culturales, sociales y simbólicos, y en donde el capital adquirido lo ha sido básicamente por el origen social de la persona y su experiencia educativa.

Será el espacio social, el *campo*, el organizador de las prácticas y las representaciones de los agentes, posibilitando con ello distinguir clasificaciones y con ello construir taxonomías sociales explicativas.

*En este sentido la idea de campo es relacional, pues un bien simbólico no es esencialista, sustantivo, en tanto tenga un valor en sí, sino que está en relación con la posición social del (o de los) que lo posee(n), respecto de los otros, y de acuerdo al momento.*

Esto es clave para poder comparar, pues se compara de sistema a sistema, "la investigación de los equivalentes directos entre rasgos tomados aislados, que sean a primera vista diferentes pero 'funcionalmente' o técnicamente equivalentes (como el Pernod y el shochu o el saké) [en palabras mías: impidiendo que los significantes formalmente distintos sean interpretados con un valor relacionalmente diferente] o nominalmente idénticos (la práctica del golf en Francia y en Japón por ejemplo) [nuevamente en palabras mías: que un significante idéntico, sea denotado de igual manera cuando su valor es diferente] puede conducir

a identificar de modo indudable propiedades estructuralmente diferentes o a distinguir equivocándose, propiedades estructuralmente idénticas” (Bourdieu, 1997: 29).

Bourdieu plantea que las preferencias culturales, las formas de realizar distinciones, los gustos, son sistemas coherentes que permiten a los individuos una percepción de su lugar en el orden social. Las personas al clasificar los objetos y experiencias están expresando las formas como éstas se clasifican y sitúan en el mundo. Esto también implica la relación entre los *campos*, pues las formas de realizar distinciones, cargar de significados determinadas experiencias en el campo del gusto, el deporte, etc., se asocia a relaciones de clase, relaciones culturales, etc. Esto nos indica que el *campo* también es un espacio de producción de representaciones, en tanto relaciona los *habitus* y a la vez socializa esas representaciones, de manera tal que conforma a unas como dominantes, hegemónicas por su capacidad de articular e imponerse sobre otras que tienen menos capacidad de implante y pueden sobrevivir sumergidas.

Ahora, con estos conceptos se puede comprender que el análisis del habla de los estudiantes de octavo básico es un encuentro con una serie de causales “por un lado, las disposiciones, socialmente modeladas, del *habitus* lingüístico, que implican una cierta propensión a hablar y decir determinadas cosas (interés expresivo) y una cierta capacidad de hablar definida a la vez como capacidad lingüística de infinita creación de discursos gramaticalmente semejantes y como capacidad social que permite utilizar adecuadamente esta competencia en una determinada situación; por otro las estructuras del mercado lingüístico, que se imponen como un sistema de sanciones y censuras específicos.” (Bourdieu, 1985: 12) Esto implica en el enfoque de Bourdieu, una crítica a la lingüística que ve la competencia lingüística aislada de los componentes sociales.

*El sentido, originado en la circulación lingüística, se debe buscar en el valor distintivo que resulta de la relación entre locutores; en el producto lingüístico ofrecido y las características del espacio social de recepción; y en los esquemas de interpretación que los receptores ponen en práctica (Idem: 13).*

Así, lo que aparece como bueno o malo, distinguido o vulgar, etc. está relacionado con las “categorías sociales de percepción, de sus principios de visión y de división, las diferencias en las prácticas, los bienes poseídos, las opiniones expresadas se vuelven diferencias simbólicas y constituyen un verdadero lenguaje” (Bourdieu, 1997).

Junto a lo anterior hay también una cuestión clave, que es el *estilo*, el que es provisto por el *habitus* y da cuenta de un *estilo* de vida unitario, de la elección de personas, de bienes y de prácticas. Ese *estilo* es la forma concreta de realización lingüística y proporciona una clave de la proveniencia social del discurso.

Bourdieu introducirá la noción de mercado para hacer aplicable la categoría de capital lingüístico, que se coloca en juego en un campo determinado de fuerzas. “El capital lingüístico es poder”, que se pone en juego en la interacción (estableciendo un micromercado, dominado por una estructura de poderes globales) y concurre con un determinado ‘precio’. Cada hablante ofrece un producto (su habla legíti-

ma) que es enjuiciado y marcado con un precio por los otros productores de habla. Y como en todos los mercados, aquí no hay libre competencia, pues algunos tienen una mejor posición, un habla más autorizada que otro en ese mercado, y por tanto están en condiciones de fijar los precios-poderes.

Una distinción importante que introduce es la del lenguaje espontáneo que se usa en el cotidiano de la relación familiar y es el lenguaje sin las presiones de un mercado en el cual competir; en tanto hay un lenguaje oficial, el que se ocupa en una situación de mercado; el que habla no puede ignorar la situación en la que habla y por tanto se exige a sí mismo responder no en el lenguaje espontáneo, sino que en el exigido por las leyes lingüísticas que reglan el mercado. (Bourdieu, 1988: 143-149)

*Otro aspecto a considerar en el enfoque teórico de Bourdieu es su planteo respecto de la inexistencia de neutralidad en las formas de clasificar pues éstas tienen funciones prácticas que se orientan a provocar efectos sociales, así como, las representaciones prácticas contribuyen a producir lo que aparentemente describen o designan. No hay oposición entre representación y la realidad (aunque sí diferencias), pues lo que se debe hacer es "incluir en lo real la representación de lo real, o más exactamente la lucha de las representaciones en el sentido de imágenes mentales, pero también de manifestaciones sociales destinadas a manipular esas imágenes mentales" (Idem: 189).*

En el juego por imponer categorías, está el poder de hacer ver y hacer creer, hacer conocer y reconocer, imponiendo divisiones legítimas del mundo social y con ello constituyendo o deshaciendo grupos. Así se trazan 'líneas fronterizas' que son administradas por quienes tengan la autoridad legítima. En definitiva el poder de simbolizar, se funda en que hay un reconocimiento y subordinación a ese poder que produce la existencia de lo que se enuncia, que se naturaliza y se incorpora como representación naturalizada (Bourdieu, 1985: 89), pero ello no tiene nada de natural, así como la realidad es social. lo que implica la imposición de una situación arbitraria que depende del estado de la lucha de las clasificaciones. Esto es así sobre todo en la lucha al interior de un campo de relaciones.

La fuerza de un discurso performativo, así como de las representaciones capaces de estructurar dependen no sólo de la autoridad de quien las formula, también de la pertinencia cultural de lo que se dice y del reconocimiento y credibilidad que le conceden los miembros de ese grupo, tanto como en las propiedades económicas o culturales que tengan en común. La identidad de un grupo (*edad, étnico, etc.*) se funda así en "una visión única de su identidad y una visión idéntica de su unidad".

Como se puede observar, para Bourdieu, la lengua (en el sentido sausseriano) es sólo un aspecto del ámbito del lenguaje, e incluso su estructura siendo que provee de valores relativos a los fonemas, no es, sin embargo, la estructura que provee de sentido a lo que se dice, ni es la determinante en lo que se quiere representar

por medio del lenguaje. Los sujetos hablantes lo hacen desde sus *habitus*, los que ingresan a un juego de relaciones simbólicas comunes —el *campo*—, donde se disputan las formas de representación del mundo según los capitales acumulados de cada cual y las valoraciones que éstos tienen en el mercado de precios específico de ese campo.

*Así, las representaciones sociales, las clasificaciones en juego, no están dadas de una vez y para siempre, muy por el contrario se ponen en disputa permanentemente, modificándose dentro de los marcos de ese campo y según los *habitus* que portan los sujetos en lucha por imponer sus representaciones como legítimas.*

### Un enfoque sobre los adolescentes en tanto escolares

Es pertinente integrar en esta discusión sobre el marco teórico-conceptual, el algunos elementos característicos del sujeto que habla, en su condición de estudiante y de 'adolescente', categoría relativamente nueva para el mundo adulto y las ciencias sociales.

La adolescencia, ha dejado de ser —para la psicología— aquella etapa en que existe un cambio físico acelerado y se comprende que es un proceso de cambio y desarrollo de la personalidad junto con un tipo nuevo de interacción con la sociedad lo que lo determina (Grinder, 1994); por tanto deja de ser un enfoque medicalista o biologicista para integrar las variables socioculturales que van encuadrando cierto tipo de roles, responsabilidades y expectativas.

Lo anterior no implica que socialmente se le reconozca un papel activo o, incluso, que los propios adolescentes se representen a sí mismos como portadores de una visión y rol transformador de sus condiciones de existencia y expectativas definidas por su familia y escuela.

Es más, la propia psicología ha intentado introducir un sistema de representaciones de lo que es el 'ser adolescente', una configuración de los temas e identidades que determinará esta 'etapa', para que puedan ser comprendidos por los padres y profesores. Lo más popularizado es que los adolescentes viven un período de incertidumbre, de comunicaciones dificultosas con los adultos y de búsqueda del quién soy por sobre el quiénes somos; lo que legitima el período de moratoria. Ello generaría una suerte de 'cultura joven' que tiene "propósitos de vida explícitos e implícitos que tienden a ser compartidos por todos o algunos miembros designados de un grupo" y los inclinaría hacia "tres direcciones o estilos mediante los que el adolescente participa en la cultura joven: 1. *Hedonismo*: cierto número de jóvenes, lejos de buscar significado cósmico alguno, se dedicará a lo que Reisman ha denominado 'culto a la inmediatez'; campeará el placer y el olvido de las responsabilidades de adultos. 2. *Complacencia*: otro sector de la juventud está tan

cabalmente socializado que acepta los valores políticos, económicos y morales de la sociedad, sin hacer cuestión de ellos. 3. *Alienación y protesta*: hay otros jóvenes, tan desilusionados de las condiciones sociales contemporáneas, que expresan su descontento, bien retirándose de la sociedad, bien haciendo activamente por mudar alguna de sus prácticas e intenciones” (Grinder, 1994: 242).

Como se aprecia, las distinciones anteriores ayudan a organizar un discurso ‘compresivo’ hacia el adolescente, pero no puede dar cuenta del fenómeno cultural que se produce en las condiciones actuales, en que los márgenes se diluyen en adultos que quieren ser jóvenes; en la pérdida de sentidos en todos los grupos etarios; y la complacencia, alienación o protesta que en ningún caso significan una propiedad exclusiva del ‘grupo adolescente’.

Recuperando a Moscovici, éste plantea que hay una epistemología popular y una científica (1993) que, con la ampliación de los procesos educativos y la popularización del conocimiento científico, ha permitido a la primera construir una lógica de procesamiento de sus experiencias que le otorgan una sólida explicación de los acontecimientos vividos, como conocimientos de primera mano, como un “cuerpo de conocimientos reconocido por todos”, que ha sido penetrado por la influencia de la divulgación científica. Pero esta ‘epistemología popular’ juega un rol muy consistente en tanto le proporciona una representación de las personas y las cosas. Es decir, se distingue la “capacidad de aprender y su capacidad de representar”.

*De ello que se puede afirmar, que el continuo desarrollo de la divulgación popularizada de los estudios de psicología sobre la adolescencia, sus características como las enunciadas arriba y otras más, van siendo incorporadas al sistema de representaciones sociales más colectivas en tanto diversos grupos las adoptan y proyectan como ‘lo que es’. Esta situación lleva a Moscovici (1993: 710) a plantear el problema de ‘la realidad’ y ‘la representación de ésta’, en tanto “les aplicamos las categorías de nuestro grupo social, los razonamientos que hemos adquirido y los combinamos dentro de ese marco para hacerlos tales como los vemos.*

Y no podemos escapar a estas categorías o razonamientos propios de nuestras representaciones, al igual que no escapamos a las leyes de nuestra anatomía y de nuestra fisiología. De manera que los contenidos y las reglas de este pensamiento representativo terminan por constituir a nuestro alrededor un auténtico entorno donde se funden lo físico y lo social”. A este problema epistemológico se podría agregar un complemento de Laclau (1985: 123) “ el hecho de que todo objeto se constituya como objeto de discurso no tiene nada que ver con la cuestión acerca de un mundo exterior al pensamiento, ni con la alternativa realismo/idealismo” (...) lo que se niega no es la existencia, externa al pensamiento, de dichos objetos [un terremoto, una caída de un ladrillo, etc.] sino la afirmación de que ellos puedan constituirse como objetos al margen de toda condición discursiva de emergencia.” Es por ello que rechaza el “carácter mental del discurso” en tanto “el carácter material de toda estructura discursiva” (...) niega la dicotomía clásica: la existente entre un campo objetivo constituido al margen de toda intervención discursiva y un ‘discurso’ consistente en la pura expresión del pensamiento”

*En base a lo anterior podemos afirmar que lo que la psicología afirma como lo que es “la adolescencia” es lo que hoy aquella está en condiciones de afirmar y divulgar, pero el procesamiento de su discursividad en el campo de la ‘episteme popular’ es justamente el tipo de representación social que se ha constituido en torno a ésta (la adolescencia) y que campea en las escuelas, familias y adolescentes del país.*

Es por lo dicho que se puede afirmar que la preocupación por las representaciones de sí mismos que tienen los adolescentes, puede apoyar la búsqueda de identidades particulares probables a una condición de edad, en tanto a esta edad hay determinadas relaciones con los otros que pueden implicar una visión del mundo específica.

Pero hay más, el adolescente tiene un determinado peso como hablante tanto en la familia como en el sistema escolar. Es decir, en el juego de fuerzas de los discursos y los poderes que ejercen, se puede afirmar que son voces de tercer orden. Por ejemplo en los colegios la autoridad radica en los Directores, que son vistos como el poder lejano y real, que lo ordena todo; luego está el peso del poder cotidiano, la capacidad de control directo que es el del inspector y del profesor y su aula, en un campo de discursos que se legitiman por que están autorizados a hablar

Desde un saber que se ha definido —con antelación a la llegada de los estudiantes— como verdadero, en donde el rol del estudiante es aprehenderlo, a veces comprendiéndolo, pero por sobre todo integrándolo como materia necesaria de conocer para la vida y por tanto para pasar de curso.

El rol asignado al discurso de los estudiantes de Octavo año, es completamente subsidiario en la labor docente y en la vida de la escuela. Tal es así, que a nivel de Octavo no existen niveles de organización escolar para discutir sus intereses con las autoridades del establecimiento, ni los Consejos de Curso están como espacios apropiados por los estudiantes para organizarlo según sus criterios, siendo más bien horas que administra el profesor jefe.

El peso de la representación social instituida respecto de los adolescentes al interior de los colegios, fija los marcos de la conducta. Como lo señala Assaél y otros (1998: 77-110), “la disciplina escolar se constituye en uno de los ejes donde se expresa la función reproductora del sistema educativo”, es decir es parte de la forma como se regulan los intercambios comunicativos, es una poderosa herramienta que opera en este campo pudiendo inhibir la co-construcción de cierto conocimiento actualizado y también el desarrollo de representaciones compartidas. Este elemento, la disciplina, opera haciendo una clasificación y enmarcamiento de los discursos —en las escuelas en general— de manera fuerte, son cosas que están y no se discuten, que se deben tomar e incorporar no sólo en cuanto al conocimiento, sino también en relación a los hábitos y conductas al interior de la escuela.

El disciplinamiento se hace necesario para que no quede cuestionada la autoridad institucional, en tanto la

desobediencia reiterada es un desafío explícito a la autoridad del profesor, que es asumida como cuestionamiento a la autoridad de su saber y al orden de la escuela. Este elemento devalúa o expresa el grado de devaluación que tiene el estudiante en tanto tal, pero que rebasa esa condición para imponerse una determinada representación del adolescente como un 'aún incapaz', un 'sujeto no completo', 'que le falta'.

Ahora bien, es importante consignar que el profesorado se explica la indisciplina —es decir el comportamiento definido por éstos como mal comportamiento— por causales relacionadas con el niño y su contexto social. Para el segundo ciclo de la enseñanza básica (5º a 8º año) y en la enseñanza media, "la rebeldía propia del período de la adolescencia, es una explicación frecuente"; también por "la falta de afecto y la soledad que vivencian los alumnos en sus hogares". Los profesores "perciben los hogares de los niños 'como conflictivos, mal constituidos, en los que los niños están abandonados, por problemas emocionales de los padres, en los que se dan relaciones agresivas, que repercuten en la agresividad de los niños en la escuela'" (Assael, et. al. 1998). Es decir, los profesores desarrollan dos tareas la de enseñar sus materias y "formar" en hábitos y un autocontrol, que —ellos ven— no le son entregados por el medio sociocultural donde viven.

Entre las acciones desarrolladas por los docentes ante las indisciplinas de los alumnos, según el estudio mencionado, son la "descalificación", los "discursos normativos", cuyos contenidos son diversos, así como son "diversos tipos de castigos".

Este problema es relevante pues se entiende por el profesorado que la escuela es "espacio de transmisión de saberes... y de los valores y normas que la sociedad ha ido construyendo en su proceso 'natural' de desarrollo. Estos saberes, valores y normas se consideran como neutros, únicos.." (Assael, et al. 1998). Así el campo donde opera el *habitus* de los escolares tiene reglas de comunicación bastante asimétricas, a la vez que tienen un objetivo de "socialización como homogeneización" (Idem). Al mismo tiempo que se entiende que la escuela está en lucha con procesos de adquisición de hábitos deformados por las situaciones familiares y de barrio en las que viven los niños. Por tanto, como lo señala Bernstein (1990), hay un campo 'contaminado' de factores externos que pesan en la construcción de las representaciones sociales de los estudiantes; apreciándose claramente las desventajosas condiciones en que el habla adolescente intenta hacerse oír y entregar sus propias formas de comprender el mundo y a sí mismos.

Un concepto asociado con el tema disciplinario, casi por oposición, es el de la ciudadanía en tanto adolescentes-estudiantes. En otras palabras, la escuela y —muy generalmente— las familias asumen a los estudiantes de Octavo Básico como los ciudadanos del futuro a los cuales hoy hay que formar, lo que implica en la práctica el negarles el derecho a la palabra o más bien a la validez y legitimidad de sus propias representaciones sociales que podrían estar en legítima tensión y diálogo con los otras agencias y agentes del sistema escolar.

En este sentido concordamos con una forma de clasificación del asunto etario-adolescente, no como una idea de fase para llegar a la adultez, sino como el de ciudadanía, pues permite reconocer la existencia de un proceso pero también de un sujeto portador de determinados derechos por el hecho de vivir en sociedad, más allá o más acá que éstos sean jurídicamente reconocidos. "Ciudadanía entendida como el conjunto de prácticas

(jurídicas, políticas, económicas y culturales) que definen a una persona como miembro competente de una sociedad” de acuerdo con B. S. Turner (Kessler 1996)<sup>2</sup>. Con este criterio las prácticas nos definen procesos que se definen en su dinámica y que están influidas por las condiciones históricas del cambio cultural.

### En síntesis

Se puede afirmar, que el estudio de las representaciones sociales de los adolescentes de Octavo año básico, plantea un conjunto de conceptos teóricos que han estado en la discusión de las ciencias sociales y particularmente en el campo de la Antropología, pues pone en juego los problemas originarios de las formas de construir el (los) mundo(s), como ‘visión dada’ o como ‘visión construida’; los procesos de socialización familiar y de la escuela; las formas de ‘relectura’ que los propios sujetos clasificados como adolescentes tienen para clasificar el mundo y dotarse de representaciones que les sean significativas, tanto para su ‘estar en el mundo’ como para transformarlo y con ello se pone en juego el concepto de la existencia o no de un tipo de identidad adolescente.

Hemos visto que para el efecto de la investigación, los enfoques teóricos fenomenológicos y ‘neo’ estructuralistas pueden ser útiles en tanto permiten asumir el tema de la identidad desde una concepción relacional que no niega a los actores en tanto no clausura la estructura donde participa y le reconoce al interior de ésta una disputa entre estructuraciones discursivas que generan relaciones de diferenciación y similitud. Pero también nos son útiles, estos enfoques, para comprender las representaciones como sistemas de clasificaciones que, conteniendo un orden y una jerarquía, permiten entender y darse a entender en el mundo social que se comparte, así como permite a las instituciones condicionar las relaciones con el otro, al clasificarlo de una manera y ubicarlo en una posición en el sistema de representaciones, regulando las relaciones y situándolas en el plano cultural. En este sentido, los sistemas clasificatorios crean un campo de disputa entre los que comparten sistemas comunes que en su dinámica se transforman.

*Como hemos afirmado, las representaciones sociales no se explican por la operación mental psíquica e individual de la distinción de las cosas o experiencias, sino por el hecho social de que esas operaciones clasificatorias son posibles en tanto son aprendidas, compartidas y también disputadas. En las representaciones hay diferenciación, pero en el marco de un campo común de referencia, de compartir un mismo universo simbólico.*

Así, los sistemas clasificatorios interesan tanto por el contenido que hay en lo que ha sido clasificado, como también por lo que separa. Esto permite la idea de que las clasificaciones, como operaciones básicas de distinción están a la base de la cultura y estando en un mismo campo de significaciones, las dotan de un orden que permite las representaciones socialmente compartidas.

<sup>2</sup> Citado por Kessler G., Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión. “Adolescencia, pobreza, educación y trabajo”. Ed. Losada-Unicef, Buenos Aires, 1996.

Los criterios clasificatorios varían no sólo según las culturas, sino también según los grupos sean sociales, etarios o de género. Ello implicará que al hablar de adolescentes estudiantes de octavo año que han sido interrogados según el "Yo adolescente", nos encontraremos con criterios clasificatorios que pueden serles comunes para una experiencia de vida a la vez que diferentes según se trate de su posición de género o geográfica-social.

También esta revisión teórico-conceptual nos permite operar con el criterio de que las representaciones sociales tienen un carácter estructurado en tanto ingresamos a un mundo ordenado por representaciones (sistemas de clasificaciones) que en el proceso de socialización primaria fundamentalmente nos serán entregados como la 'realidad misma' y en una lengua estructurada que posee una forma específica de representar al mundo y describirlo. Esta realidad estructurada de las representaciones sociales es 'objetiva' en tanto está antes que nosotros y con toda probabilidad pervivirá después de nosotros. En este sentido es estructura y es estructurante<sup>3</sup>.

Pero, como hemos visto, particularmente en Bordieu estas estructuras son también modificadas con la experiencia de los sujetos, que cargan de significados diversos las representaciones. Los adolescentes-escolares, como cualquier otro grupo etario o social, desarrollan una lucha por generar sus propias formas de representarse el mundo que les toca compartir, en una actividad que está siempre en referencia a la institución escuela, sus padres, pares y expectativas. Pero en ese campo de relaciones específicas, que puede ser el cómo se les representa desde el sistema escolar en tanto adolescentes, se produce una confrontación entre ese "deber ser adolescente" y aquel adolescente que reclama, desde su propio desarrollo y descubrimiento de otros mundos, otras verdades más allá de las afirmadas por padres o profesores.

En definitiva, el campo donde los '*habitus-escolares-adolescentes*' operan es el sistema escolar; allí hay una lucha entre las representaciones sociales del discurso oficial sobre la adolescencia, que proviene del Estado y del sentido común familiar, y del cual son portadores inspectores y profesores que, obviamente, tienden a ordenar, inculcar, forjar, un tipo de conducta deseada; conducta buscada como método de control disciplinario pero también como parte integrativa del modelo de éxito social, del desempeño socio-laboral futuro deseado para ellos desde el sistema escolar. A su vez, los *habitus* de los escolares no son mera reiteración de las voces de mayor autoridad, también —parafraseando a Bordieu— tienen su precio en el mercado lingüístico y tensionan los discursos ya sea 'de los de arriba' como el de sus pares. En otras palabras las representaciones sociales que portan los estudiantes de Octavo Básico no son necesariamente homogéneas, en su interior hay disputas por constituir un cierto tipo de identidad.

Las representaciones sociales, por tanto, no son pura mediación entre sujeto y realidad social; no son un puro sistema de clasificaciones ordenados y jerarquizados; no son pura herramienta para la comunicación comprensiva. Es un campo de disputas en donde hay operaciones sociales de nominación y ritos por los cuales esas realidades se cumplen, teniendo así el lenguaje, y en general las representaciones, una eficacia

<sup>3</sup> Pero en ningún caso se puede señalar que las representaciones sociales por muy compartidas que sean no excluyen la 'sobrecarga' de representación que tienen según las posiciones de poder en el campo determinado de competencias. Cuestión que nos diferencia de lo propuesto en la tesis de título "Violencia familiar, sistema de representaciones e ideología", pag. 22 a 27.

propiamente simbólica de construcción de la realidad pues estructuran tanto la percepción del mundo social que tienen los agentes como las nominaciones que apoyan la construcción de la estructura de ese mundo, y será más eficaz cuanto más autorizado esté quien lo utiliza.

En la escuela hay un proceso de instituir, asignar una esencia, una competencia, imponiendo un derecho de ser que es un deber ser (o un deber de ser); es el peso de la fuerza institucional, de la estructura ante y en la cual el adolescente se está construyendo. El sistema está imponiendo categorías (pero no es un mero proceso de imposición pues el adolescente procesa). Es significar a alguien lo que es y significarle que tiene que conducirse consecuentemente a cómo se la ha significado (Bourdieu, 1985: 65-68). Pero, consecuencialmente el *habitus* escolar-adolescente de octavo básico es distinto por biografía, contexto y posición en el *campo*, implicando con ello la posibilidad de la respuesta, de la disputa, de la confrontación con sus propias representaciones sociales influidas por sus contextos sociales, familiares, barriales, mediáticos y que permiten la transformación del propio campo.

*Así, las representaciones sociales permiten la comunicación y la conformación de una forma de ver y desempeñarse en el mundo, pero son mucho más, son un espacio desterritorializado de luchas por las hegemonías en los discursos, en las formas de 'contarse el cuento' de la experiencia de vivir lo social.*

En nuestro estudio las representaciones sociales de los adolescentes sobre su propia adolescencia son sin duda un campo de lucha, en que las representaciones tienen su fuerza, su autoridad, su legitimidad otorgada por los propios hablantes. La fuerza de las representaciones a analizar en la investigación, entregarán las formas de organizar el mundo y su conducta ante él, que tienen los estudiantes de Octavo Básico, pero sobre todo entregará las pistas sobre un tipo de lucha, de poder, que disputa las formas de constitución de las representaciones de esos adolescentes.

Nos proponemos hacer una indagación sobre cómo se constituyen ellos ante la relación con sus padres, sus pares significativos, el estudio y sus expectativas, sus relaciones afectivas, como primer paso para comprender la estructura del relato adolescente sobre su adolescencia. Luego de ello buscaremos en ese juego de representaciones, los ordenadores centrales del 'ser adolescente' entre hombres y mujeres y entre ciudadanos y rurales.

La posibilidad de discursos homogéneos o heterogéneos, de significados distintos para iguales representaciones o la existencia de una polifonía de discursos que no logran dar cuenta de un "ser adolescente" ni tampoco de un concepto hegemónico de éste, son parte de los propósitos de esta investigación.

## Capítulo 4

# Marco metodológico

Para abordar metodológicamente nuestro problema y considerando el enfoque teórico asumido, nos parece pertinente señalar que nuestra estrategia es de tipo cualitativa, aborda las representaciones sociales como discursos y por tanto utiliza el Análisis Estructural como método de análisis.

### Lo cualitativo

El desarrollo de un enfoque cualitativo sobre los textos de los estudiantes permite ingresar a la búsqueda de los sentidos otorgados por éstos a su actuar en el mundo cotidiano, al tipo de representaciones que han organizado y están organizando para enfrentar la vida social.

Los enfoques cualitativos, como señala Martinic (1992), buscan los sentidos subjetivos de la realidad y la diversidad de explicaciones que se dan los sujetos para sus acciones en la vida cotidiana. Su enfoque es más comprensivo, en tanto busca la relación de conceptos y categorías, más que las explicaciones causales. Ello pone a los estudios cualitativos ante "la realidad como construcción social a través de la cual los sujetos exteriorizan e internalizan los significados que sus propios colectivos legitiman como reales".

*Si la realidad es una construcción social, la cual está cargada de significados compartidos en la base de la comunicación, y sus significados son internalizados y también comunicados de acuerdo a lo que socialmente se reconoce como legítimamente real, la consecuencia es que un estudio del sentido de los discursos ayuda a pesquisar el cómo se organiza la subjetividad, y cuál es la estructura de producción simbólica en desarrollo por quienes*

*hablan. Así, los sentidos que cada cual le otorga a sus acciones reales o potenciales están organizadas por una forma de ver el mundo y sus relaciones con éste.*

El lenguaje, posee una estructura de producción que no es ajena a lo social, sino más bien es social por esencia. Al hablar “el sujeto se relaciona con estructuras simbólicas mayores que lo trascienden y al mismo tiempo recrea y resignifica como fruto de su propia experiencia” (Idem: 7). Por ello al seleccionar un conjunto de textos, en los cuales hablan mayoritariamente estudiantes entre 13 y 16 años, lo que se quiere distinguir es la particularidad de sus formas de ver el mundo, de cargar de significados sus relaciones sociales. De esto que, no se trata sólo de describir lo dicho, si no que también se busca el cómo se organiza lo dicho y cuál es el contexto en el que se habla; así nos aproximamos a interpretar las categorías de fondo que permiten decir lo que se dice y la organización de éstas no sólo en sus relaciones horizontales sino también en la jerarquía que le otorgan.

### Las representaciones como discursos

Hemos señalado lo que significan las representaciones sociales que constituyen a los sujetos, así como éstos las construyen. Es importante recordar que “la representación siempre la hace alguien y sobre alguna cosa. Se trata de sistemas de interpretación que regulan la percepción de sí mismo, nuestra relación con el mundo y con los demás, organizando las conductas y las comunicaciones sociales”, y en “un segundo nivel de análisis, son distinciones que encuentran sentidos en modelos culturales más amplios”. (...) es decir, “sistema o gramática que combina de un modo particular, las distinciones o representaciones que orientan la vida social de los individuos” (Martinic, 1995).

Las representaciones tienen expresión en los discursos, en los intercambios simbólicos que se desarrollan en la vida social. Una aproximación a éstos permite establecer que en ellos no hay una producción azarosa sino que está organizada en torno a una estructura de producción de discurso, con sus distinciones y relaciones específicas que le otorgan una valoración particular. De esto que una aproximación al estudio de las representaciones sociales, nos lleva necesariamente, al análisis de los discursos en los cuales estas representaciones se ordenan y las condiciones de producción en las que se enuncian.

Si los modelos culturales son una forma de producir distinciones simbólicas en la realidad, al analizar los textos de la Prueba SIMCE estamos al mismo tiempo, aproximándonos a establecer la forma específica cómo un grupo etario genera distinciones, las que, como se verá, no están en un estado puro. Hay un ‘juego de tensiones’ entre lo que el sistema escolar les enseña, su contexto social, sus simbólicas compartidas transversalmente producto, a su vez, de los medios de comunicación y las características específicas de sus biografías.

Para ingresar al análisis estructural propiamente tal, conviene retomar las tres funciones que señala-

ban Jodelet y Moscovici, y que fueron señaladas en el Marco Teórico, pues clarificarán el papel que juegan tres conceptos claves en la técnica del análisis de discurso. Se decía que las representaciones tenían tres funciones y las ordenaremos para clarificar su relación con tres conceptos claves:

<b>Función cognitiva</b>	Realiza distinciones	Código	Unidades mínimas
<b>Función interpretativa</b>	Interpreta	Estructuras	Modelo simbólico
<b>Función conativa</b>	Orienta actuación	Calificaciones	Significados

### El análisis estructural del discurso

Al Análisis Estructural se le considera un método y a la vez una teoría sobre lo social (Martinic, 1992). Cuestión que ha sido explicada en tanto se ubica en una epistemología más comprensiva que explicativo-causal, proveniente de los enfoques fenomenológicos, pero que comparte los importantes aportes de la lingüística estructural y sus posteriores contribuciones críticas.

El método pretende “comprender el efecto de lo cultural en la práctica de los sujetos...y describir la lógica propia de lo cultural, en su autonomía y funcionamiento, en situaciones sociales en las cuales los sujetos despliegan sus prácticas” (Martinic, 1992:7). Todo modelo cultural tiene distinciones simbólicas, por tanto clasificaciones que distinguen y categorizan la realidad, la sitúan en el espacio y el tiempo y permiten la acción social. Hay por tanto principios organizadores que pueden ser contenidos en discursos amplios o grupales y entre estos también se configura un tipo de relación de competencia y complementareidad.

*De lo anterior se puede afirmar que los discursos “develan ciertas estructuras que, a la vez, inciden en la organización de los sentidos y enunciación del discurso en la trayectoria de la interacción” (Idem: 9). Así, todo discurso pone en juego una estructura, que puede ser estudiada, con este tipo de análisis, que no se propone establecer los efectos de tales enunciaciones en los destinatarios. Más bien, “estudia cómo el sujeto que habla es, a la vez hablado por principios simbólicos que organizan su enunciación” (Idem:10). Esos principios se constituyen en códigos que son “las reglas de selección y combinación propias al modelo [cultural], evidenciando así una estructura” (Idem: 10). En definitiva “El método intenta describir y construir los principios que organizan estos modelos y que tienen como referencia las representaciones a través de las cuales el actor define su modelo, construye su identidad y despliega sus acciones” (Idem: 10).*

El análisis estructural rescata de la lingüística saussureana las categorías de significado y significante como constitutivos del signo, y particularmente la relación entre ambas como la que provoca la significación. Otro componente, ya clásico, es la categoría de valor pues cada signo (compuesto de significante y significado) adquiere su valor en la relación por oposición a otro que no es igual, dentro de un sistema. Así los textos refieren a significantes que obtendrán su significado en tanto estén en relación con los otros y por el tipo particular de relación en la que están (ej. Salir: de casa?, de viaje?, del examen de título?...).

Un primer paso, en el análisis estructural es establecer los "códigos" de un texto. Código, es una unidad, como "estructura mínima de significado a partir del cual se reconstruye la organización semántica de un texto" (Idem: 16). Estos códigos tienen un "código de base" que son unidades constitutivas perceptibles, que organizan el sentido del discurso y pueden estar implícitas o explícitas (operan como 'significante'). A su vez, del "código de base" se construye un "código de calificación" que, como indica su nombre, relaciona las propiedades con las cuales es cargado el código de base (los 'significados').

Veamos:

*"...además hay tantas preguntas que uno se hace y que nadie te puede responder. También los adultos no te comprenden, ellos no saben lo que tu quieres realmente lo único que hacen mejor es retarte y decir que eres rebelde. Aunque ningún adulto te comprende yo con lo que mas me libeta es con mis amigas. Ya que ellas me aconsejan y me hacen sentir en buena onda".* (Trozo de texto tomado de la Prueba Simce, IX Región)

Se pueden establecer los siguientes códigos de calificación y base

A	B	=	T
CC:	no te comprenden / (comprenden)	=	comunicación
CC:	no saben lo que tu quieres / (te responden)	=	comunicación.
CC2:	te retan / aconsejan	=	estilo de comunicación
CC3:	(te controla) / te libera	=	autoridad
CB:	Adulto / amigo/a	=	interacción

(Aquellas palabras entre paréntesis son construidas por oposición a la textual, operando como su opositivo).

Los códigos se pueden condensar para reducir cierta "diversidad aparente", siempre y cuando se considere necesario para el análisis esa "suspensión de detalles". Los términos condensados en uno mayor se sitúan entre comillas.

Como se aprecia los tres ejes están en una totalidad semántica que es la comunicación y la diferencia la establece el tipo de sujeto que comunica. Si condensamos según A y B se puede hacer la siguiente operación:

<b>"A"</b>	<b>"B"</b>		
(silencio)	/ consejos	=	comunicación

Hemos realizado la condensación respetando el concepto "consejos" en tanto incluye la demanda por un tipo de respuesta de CB 1 y un tipo de "comprensión".

El siguiente paso es "hacer hablar" al código y a las relaciones entre sus términos. Es "un primer nivel de interpretación que se dirige hacia la construcción de principios simbólicos que organizan la opinión expresada en el texto y que hipotéticamente, estructura otras opiniones del sujeto o grupo analizado enunciadas frente a otros temas parecidos" (Idem: 20-22).

En este plano y para levantar una hipótesis incorporamos otro texto de la Prueba Simce:  
*"Estaba muy enojada porque sus padres no la comprendían... ella cada vez estaba más deshecha. Yo la seguía aconsejando... que pensara que sus padres la quieren mucho... ellos también fueron adolescentes y por eso saben que se tienen ilusiones y un deseo de libertad... Le aconsejé que hablara con ellos".* ( Región Metropolitana).

Considerando la operación anterior y el texto de arriba, se puede levantar la hipótesis que para el hablante adolescente son los amigos (as) los que tienen capacidad de escucha, pero también se valoriza el consejo que se entrega por éste(a). Hay aquí un principio de organización simbólica que organiza las prácticas del sujeto, lo que se refuerza en tanto la figura paterna emerge como un silencio ('por falta de tiempo') o incompreensión (retos).

Ahora se está en condiciones de elaborar el "código de calificación" (CC) que "se constituye con aquellos términos que atribuyen propiedades o calificaciones a las realidades de los "códigos de base" (CB). La calificación se encuentra en el código de base o bien se infiere:

<b>CC</b>	( "malo" )	/	( "bueno" )	=	valoración
<b>CB</b>	( silencio )	/	consejo	=	comunicación

El Código de calificación se infiere en tanto "no te comprenden", "nadie te responde" tienen una connotación negativa en el texto. Y cuando un componente del Código de Calificación "le atribuye propiedades a un término del código de base (...) de un modo inverso el segundo término de la calificación paralela califica al otro término del código de base" (Idem: 22-26), como se muestra en el ejemplo anterior. Cuando en un texto hay varios calificativos estos se pueden sistematizar y generar un calificativo que los integre.

Con el procedimiento realizado se puede afirmar que las cosas no están calificadas porque tienen una esencia sino porque hay una operación de distinciones que se organizan y pueden ser explicitadas por el analista, aunque para el sujeto hablante operan como 'su realidad'.

Es así que se puede adelantar que la demanda adolescente es por una buena comunicación, la que adopta la forma de un consejo, cuyo mejor agente es la amiga(o). Allí no habría retos, ni incomprendiones. El reclamo que se formula a los padres es que escuchen, en el sentido que ellos podrían escuchar si recordaran su propia experiencia adolescente.

El próximo paso es establecer cuál es la "totalidad calificativa" y su relación con la "base calificativa". "La totalidad es el 'punto de vista' desde el cual se organiza la oposición de los términos en relación" (Idem: 27)", pues no es posible hablar de pares opositivos sin referencia a una totalidad. La totalidad calificativa deben entenderse como ejes de codificación o registros semánticos, para diferenciarlos de los códigos de base.

Un ejemplo de ello es el que resumimos aquí desarrollado por S. Martinic (Idem: 28, 29). De la presentación de textos que hablan sobre educación, se constituyó el siguiente código de calificación y sus principios de oposición:

<b>Códigos de Calificación</b>		<b>Totalidad calificativa</b>
<b>CC1</b>	gana más/gana menos	<b>Tc1:</b> ingresos
<b>CC2</b>	más campo de trabajo/(sin campo de trabajo)	<b>Tc2:</b> oportunidades de trabajo
<b>CC3</b>	"autónomo"/"dependiente"	<b>Tc3:</b> personalidad
<b>CC4</b>	"reconocido"/"desconocido"	<b>Tc4:</b> posición social
<b>CB</b>	<b>Profesional/(sin estudios)</b>	<b>Base c: destinos diferentes</b>

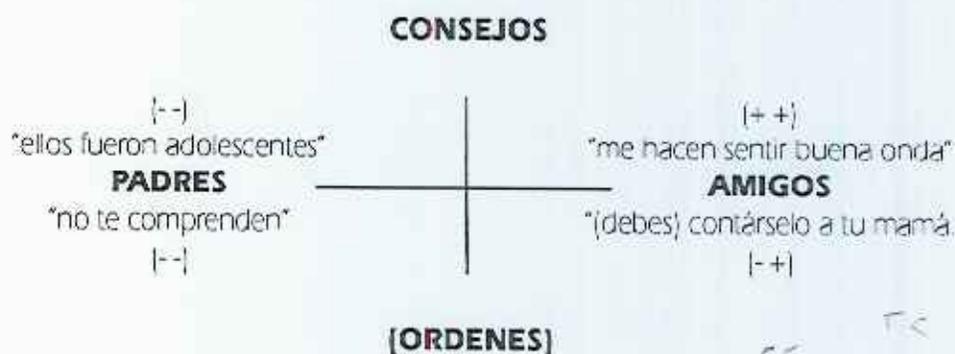
La base calificativa reúne el conjunto de significaciones de la totalidad calificativa en una mayor.

Como se aprecia el Código se estructura en base a unidades mínimas de sentido de un texto y tiene la capacidad de describir. Ahora veremos cómo se organizan y están en relación. Hay dos tipos de estructuras, una paralela y otra de tipo cruzado o axial.

- a) La estructura paralela se puede apreciar en el siguiente ejemplo (Martinic, 1992: 24, 25):  
 Ej: "Todos no tenemos el mismo intelecto, unos más altos y otros más bajo" (Mercedes).  
 Construcción del código de base: Alto / Bajo.  
 Constitución de la Totalidad, la que puede estar explícita o se debe inferir. En este caso es el 'tipo de intelectos'.  
 Establecer la Calificación, la que puede estar implícita o explícita. En este caso Alto es a mejor y bajo a peor en el eje calificativo de la valoración. Gráficamente:



b) La constitución de los Ejes Cruzados o producto axial. La idea central es que como hay relaciones entre los distintos ejes de calificación y éstas pueden ser transversales de acuerdo a la constitución de oposiciones por inversión, se pueden construir relaciones cruzadas entre dos o más ejes de calificación, originando nuevas realidades o productos axiales, estableciendo así una "estructura cruzada". Como esquema se presenta el siguiente ejemplo:



El cuadro recoge el cruce de dos códigos de calificación, estableciendo cuatro posibilidades de relación. En cada una de ellas se ha colocado —a modo de ejemplo— una frase explicativa. Cada cuadro genera una valoración entre positiva, ambigua y negativa desde la perspectiva de la valoración de la amistad. Cuando hay una gran cantidad de códigos de base hay que entender que se puede saturar de información una misma estructura o sobreconstruir estructuras que hablan de lo mismo pero de distinta manera; esto indicaría que pocos textos pueden integrar las estructuras de producción de sentidos.

"El análisis estructural construye como objeto la lógica implícita del discurso"... "que tiene un orden a-temporal y se organiza con una lógica de implicación" (Idem: 40).

Como se observa, con el procedimiento del análisis estructural se logra "la descripción de estructuras o principios simbólicos que organizan la producción de sentidos" (Idem: 39).

Una fase más amplia, luego de los procedimientos anteriores está en “la interpretación global, que permite reconstruir el modelo simbólico subyacente a textos muy diferentes, pero que, analíticamente, responden a los mismos principios ordenadores” (Martinic, 1995:320). Este procedimiento permite también, aproximarse a evaluar cómo influyen en los sujetos el conjunto de fuerzas materiales y simbólicas ordenadas por el mundo adulto institucionalizado y normado desde la escuela, la familia y los medios de comunicación. Así también, se puede realizar un acercamiento al peso que tienen los contextos socioeconómicos en el desarrollo de las producciones de sentidos, pues hay allí variaciones en los criterios clasificatorios que están influidos, en algunos, más por la experiencia directa (debiendo expresarse en los relatos rurales y en algunos de comunas pobres) y, en otros, por los criterios de universalidad (códigos elaborados, es decir, de saberes más abstractos y por ello reconocibles por una mayor cantidad de escolarizados de todas las edades).

Como decíamos más arriba, la interpretación es un método discutible. Con el procedimiento anterior se establecen pasos posibles de ser seguidos por otros, sobre la data disponible, pero no asegura que la interpretación sea la misma. Lo único que se puede afirmar es que nuestra interpretación está respaldada por los datos. A propósito de esto Jesús Ibáñez (1992:319), citando a Bordieu, señala que el cientista social tiene su *habitus* que en tanto sistema de esquemas más o menos dominados y más o menos transponibles, no es sino la interiorización de los principios de la teoría del conocimiento sociológico; que, como oficio, el cientista social tiene un hacer organizado desde el espacio de una teoría. Aún así, el sujeto investigador “es un sujeto en proceso que se integra en el proceso de investigación”.

Ibáñez considera que la interpretación es una fase del proceso de análisis, en donde la intuición del investigador juega un rol determinante para pesquisar el sentido ‘oculto’, para ordenar los datos de una forma (y no de otra) e integrarlos en un espacio teórico unitario y que le permita (nuevamente citando a Bordieu) “indagar, en sus relaciones significantes, propiedades y relaciones que no se presentan sino sucesivamente con el trabajo analítico, constituye una protección contra la atomización del objeto que resulta, por ejemplo de recurrir a indicadores impotentes de objetivar las manifestaciones de una actitud o de un ethos sin fragmentarlos”. La intuición del investigador “selecciona aquellos hechos que le ‘impresionan’, porque producen resonancias en, o escenificaciones de, sus fantasmas personales<sup>1</sup>. Es importante señalar que para Ibáñez “la lógica distributiva es estadística y la lógica semántica es hermenéutica” (Ibáñez, 1992: 322) y el proceso de interpretación-análisis “implica un camino en espiral” que une la necesidad de recomponer sintéticamente las categorías seleccionadas con el procedimiento analítico que descompone los enunciados en unidades más pequeñas. “No hay intento de analizar gramaticalmente”. La objetividad relativa se consigue en el método que permite a un otro una evaluación retroactiva. En definitiva, nuestra propia interpretación, car-

<sup>1</sup> En este punto hay una coincidencia ‘transoceánica’ con R. Rosaldo y su artículo “Afección e ira de un cazador de cabezas” en *Cultura y Verdad* (Ed. Grijalbo, México, 1989), donde plantea el concepto de “sujeto ubicado” (y reubicado), inspirado en A. Schutz para señalar que “según la metodología hermenéutica, en el procedimiento interpretativo de rutina, uno puede decir que los etnógrafos se reubican en tanto van comprendiendo otras culturas”. Pero no es sólo «ubicado» en una posición, refiere a la densidad biográfica del intérprete, a la forma en que las experiencias cotidianas permiten o inhiben ciertos tipos de discernimientos.

gada de prejuicios y experiencias sesgará la selección y construcción de las categorías y las estructuras organizadoras de los discursos adolescentes, pero ello no le restará validez científica en tanto la metodología utilizada en un marco teórico pertinente permita a otros reconstruir nuestro propio camino.

### Acerca del corpus

Como ya lo hemos señalado y visto en los ejemplos anteriores, para “el análisis estructural, la circunstancia de un discurso, cualquiera que ella sea, es una ocasión de la puesta en práctica de una estructura implícita que trasciende la propia enunciación” (Ibáñez, 1992:9). Así, lo que importa no es si los textos de la Prueba SIMCE tuvieron como propósito el que los estudiantes fueran corregidos en su ortografía, sino que lo determinante es que allí hay discursos que permiten al analista estudiar la estructura simbólica de la producción de sus discursos y por esa vía relacionar las distinciones peculiares que realizan los escolares, estableciendo modelos según los ejes semánticos seleccionados de esos discursos.

Dicho esquemáticamente: La Prueba SIMCE es un control que se desarrolla en los 4° y 8° años de la educación básica del país, cada dos años. Intenta evaluar la retención, por los estudiantes, de los conocimientos transmitidos por los profesores en las áreas de matemáticas y castellano. En este caso específico, hemos tomado de toda la prueba, sólo una carilla de 25 líneas que fue entregada en blanco a los estudiantes de 8° año, con la instrucción de redactar en 90 minutos algo acerca del tema “Yo, adolescente”, a esta carilla le hemos llamado ficha Simce<sup>2</sup> y los textos analizados tendrán un número del folio, la Región del país y el sexo (m, f). Hay que señalar que las reproducciones son textuales, incluidas su sintaxis y ortografía, para hacer más expresiva la forma de comunicación.

Alrededor de esta cuestión surge la necesidad de problematizar la validez de los datos obtenidos. Es decir, si el que los estudiantes de Octavo año básico, al ser compulsados a escribir sobre su ‘Yo, adolescente’, pueden escribir sobre lo que ellos piensan se quiere que escriban, con lo que estaríamos en presencia de datos deformados en relación a lo que ‘realmente’ piensan, sobre su ‘ser adolescente’. Al respecto es necesario señalar que este tipo de datos, para el enfoque cualitativo, se asemeja a los llamados “Documentos personales” (Taylor y Bogdan, 1992: 140-151), que “son relatos escritos en primera persona sobre su vida o parte de ella, o reflexiones sobre un acontecimiento o tema específico”. A diferencia de otros tipo de datos, el documento personal en el formato del relato solicitado “produce una cantidad relativamente pequeña de datos irrelevantes o no utilizables, al precio de sacrificar la espontaneidad”.

Junto a lo anterior es necesario agregar que la Prueba SIMCE es primera vez en el país que es sometida a un análisis estructural de discurso, lo que viene a aportar un nuevo tipo de documento

<sup>2</sup> Se anexa fotocopia.

para la investigación social de carácter cualitativo. Citando a Taylor y Bogdan respecto a los millones de documentos personales existentes, "el investigador siempre tendrá que buscarlos imaginativa y agresivamente".

Otro elemento importante en el análisis de la data es que se rescata, desde una prueba para la sintaxis, la semántica. Es innegable que hay, también, un componente de competencia de quienes están escribiendo. La incorrección ortográfica, en "la medida que se hace desmedida" en un texto, visual y subjetivamente se desvaloriza; cuestión similar ocurre con aquellas estructuras sintácticas que recombinan el orden de los sustantivos y adjetivos, sujetos y predicados, preposiciones y artículos, quedando como una escritura menor, sin peso social. Estas variables las mantendremos en las citas para evidenciar que las competencias obtenidas ya en Octavo año, están reflejando las notables diferencias con las que están terminando la enseñanza básica y que repercutirán en sus posibilidades de "ser alguien".

Este tipo de documentos "permiten comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes los producen" y encuentran su valor para la investigación cualitativa "precisamente debido a su naturaleza subjetiva" (Bogdan y Taylor).

Un aspecto importante en toda investigación cualitativa es la "relativización de los datos", es decir establecer con claridad el contexto en que fueron recogidos, pues es lo que permite: definir el método a utilizar para procesarlos, el tipo de interpretación y sus límites, junto con el grado de universalización de sus conclusiones. Esto abre una discusión teórico-metodológica —que no es el propósito del estudio— tanto sobre la veracidad de todo dato, de la existencia de los datos puros, no intervenidos y si ello es posible y/o necesario encontrar y sobre el carácter o validez de toda interpretación. Siempre siguiendo a Taylor y Bogdan (1992: 152-176), se puede decir que la influencia del 'observador', en este caso está anulada (no hay un antropólogo controlando la prueba), pero subsiste la figura de quien controla la realización de la Prueba SIMCE, la que es una autoridad ante los estudiantes, pero no la de corte tradicional en la escuela; es decir no es un profesor de su establecimiento y tampoco uno conocido, por lo que de autoridad con capacidad de reprimir (si los textos no se ajustan a un discurso deseado desde esa autoridad) se trastoca en autoridad disciplinaria que sólo está allí para que respondan, abriendo el abanico de posibilidades de expresión. Este hecho, por tanto no es tan distorsionador como cualquier otra presencia de un 'observador participante' en pleno ejercicio de su labor antropológica en un grupo estudiado. Es interesante agregar que los formatos con que responden al tema "Yo, adolescente", va desde el esquema tipo prueba, a los diálogos, las cartas a los amigos/as, las historias personales, etc.

Lo importante es no perder de vista que el contexto en que se da la Prueba SIMCE, es la escuela. Esto implica un espacio cargado de simbolismos respecto de lo que uno debe ser y comportarse, que obviamente influye en los discursos que desde allí se emiten y que no serán nunca los mismos a los que se expresan en la calle entre los amigos. Sin embargo, el *habitus* tiene un desempeño producto de su biografía que lo condiciona para que sus concepciones discursadas no sean radicalmente diferentes en todo tipo de escenarios (de otra manera estaríamos ante la fragmentación radical del sujeto y

con ello su ausencia, cuestión no postulada en nuestro enfoque teórico). Siendo la escuela el lugar del discurso, ello no debe implicar confusiones ni en cuanto a que el *campo* articula y condiciona lo que es decible, como en tanto que cualquier sujeto está condicionado por los *campos* para cualquier discurso.

*Así, existe una necesaria relativización de los datos para interpretarlos mejor, como una necesidad de afirmación de su validez como cantera desde la cual interpretar.*

Para cotejar que la posible distorsión de los textos producidos por adolescentes desde la escuela, bajo condiciones de la Prueba SIMCE, hemos integrado un análisis distributivo de los contenidos de las llamadas de los adolescentes al Programa telefónico "Al Habla". Los contenidos de las llamadas son clasificadas en torno a descriptores y variables definidos por la práctica profesional del equipo de ese Programa y lo utilizamos en esta investigación para realizar la primera distinción gruesa respecto del tipo de temas que integraban los discursos de la Prueba SIMCE. Es decir, si las clasificaciones del Programa "Al Habla" para las llamadas recepcionadas, son similares en su frecuencia a la clasificación que se hizo de las Pruebas SIMCE, estaríamos en presencia de un 'corpus' bastante consistente, respecto de lo buscamos, cual es el tipo de representaciones de sí mismos de la que son portadores los adolescentes. Hay que considerar que el teléfono "asegura la confidencialidad de lo narrado, que cuenta con el anonimato del que llama y el del operador y que no repite lo que 'debe decir' la autoridad. El que llama puede cortar la comunicación cuando crea conveniente. Hay amplitud de criterio para hablar de y en los términos que el usuario plantea. No se juzga por lo hecho ni se le dice lo que debe corregir" (Torres et. al, 1997:19).

De este cruce y considerando a aquellas personas que llaman con edades entre 13 y 17 años y que están en la categoría "adolescente" por "Al Habla", tenemos el siguiente resultado:

<b>Descriptor</b>	<b>Fichas SIMCE</b>	<b>Llamadas "Al habla"</b>
Afectivo	373	420
Adicciones	80	79
Sexualidad	40	267
Relaciones Interpersonales	585	570
Violencia	46	42
Educación	407	43
Otros (información y misceláneas)	489	579
<b>TOTAL</b>	<b>2.020</b>	<b>2.000</b>

Como se aprecia, los temas expresados, tanto en las llamadas telefónicas como en la Prueba SIMCE, se asemejan bastante en cuanto a cantidad en los descriptores Afectivo, Adicciones, Relaciones Interpersonales y Violencia. Las mayores diferencias están justamente en lo que la escuela está determinando con más peso en la condición de una prueba: el hablar de educación desde la escuela y no hablar tanto de sexualidad.

Lo anterior apoya la idea que no se invalida, por lo tanto, el que los discursos adolescentes fijados en la Prueba SIMCE están tematizando lo que son las cuestiones más relevantes para ellos, a pesar del contexto.

Otra medida que hemos tomado, para evitar el peligro de generalizaciones excesivas en base a pocos datos, o las interpretaciones desde un solo discurso y no las de un grupo más amplio, como ocurre con algunas investigaciones cualitativas que se apoyan en unos pocos informantes que hablan mucho (Bogdan y Taylor, 1992), el procedimiento que hemos utilizado nos parece apropiado no sólo por el número de fichas leídas y clasificadas sino que también porque hemos realizado la siguiente operación para elaborar el análisis de los datos:

1. Lectura de todas las Pruebas SIMCE y selección de frases significativas para el objetivo del estudio.
2. Constitución de categorías afines a las frases y fusión de categorías similares, a objeto de tener categorías que se excluyan mutuamente y que ordena la idea de mantener separados los niveles de análisis conceptualmente diferentes. (López Aranguren, 1994).
3. Generación de códigos de descripción según los temas seleccionados y ajustados a las categorías extraídas de los datos.
4. Determinación de las estructuras y combinaciones.
5. Interpretación e Hipótesis.
6. Análisis de lo elaborado, conclusiones por temas y construcción de las formas de representación que tiene los estudiantes de Octavo año.

Para obtener una mejor comprensión de lo que los estudiantes desean comunicar y los sentidos posibles que tienen los textos redactados por ellos, tomaremos los tres temas de mayor recurrencia en la muestra clasificada. Para este propósito se consideraron aquellas agrupaciones mayores de 300 casos y se aplicará un análisis estructural de discurso.

También se analizarán los temas que periódicamente son puestos en el debate público y que se vinculan a los adolescentes, tales como la sexualidad, adicción y violencia; aunque no hayan alcanzado las cotas sobre los 300 casos.

Este procedimiento y análisis de los discursos nos permitirá obtener una visión más compleja de los temas planteados por los estudiantes y los modos de comprender y relatar sus vivencias en áreas que para ellos le son altamente significativas.

Los estudiantes construyen discursos escritos cuyos contenidos los separan de acuerdo a un significado que le están asignando y que sería distinto como grupo etario a los significados dados por los adultos. Esto es evidente pues las categorías "amistad", "sexo", "futuro", "familia", etc., como significantes son lo mismo, pero están llenas de significados diferentes a los discursados por los adultos.

El análisis estructural de discurso buscará construir las representaciones dominantes que, sobre los temas que aparezcan con mayor frecuencia, poseen los estudiantes de 8° Básico.

Se trata de buscar las formas como ven esos ámbitos de sus mundos y por tanto la atención estará radicada, más que en los relatos mismos, en la forma con éstos se organizan otorgándoles sentido y con ello explicando la forma de relacionarse con sus padres, amistades, expectativas, entorno, etc.

Estas representaciones sociales de los adolescentes nos permitirán cerrar el análisis, determinando el grado de homogeneidad/heterogeneidad de los discursos adolescentes; las determinantes geográficas y de género que pueden tener y la lucha que al interior del campo educacional se produce porque el *habitus* adolescente se exprese con sus formas propias de estructurar sus sistemas clasificatorios. En otras palabras, la investigación apuesta a reconocer determinadas formas de organización del discurso adolescente, generando lo que sería un *habitus adolescente*, cuyo campo de producción está determinado por la escuela, las familias y los amigos, entregando éstos las referencias sobre las cuales construyen sus propias representaciones sociales de sí mismos y que están en clara competencia con la visión de los adultos, en tanto padres y profesores.

## Capítulo 5

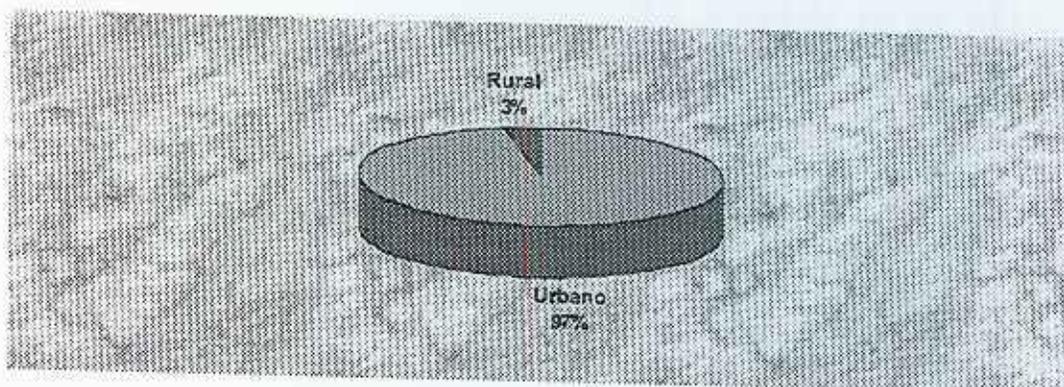
# Resultados Cuantitativos

Se procesaron y leyeron un total de 2.032 Pruebas SIMCE y se consideraron para el análisis 2.022. Estas fichas fueron obtenidas de una muestra aleatoria y segmentada por regiones, entregada por el propio departamento encargado de la corrección de la Prueba SIMCE.

### A ■ Presentación de Gráficos

#### ■ Distribución Urbano/Rural

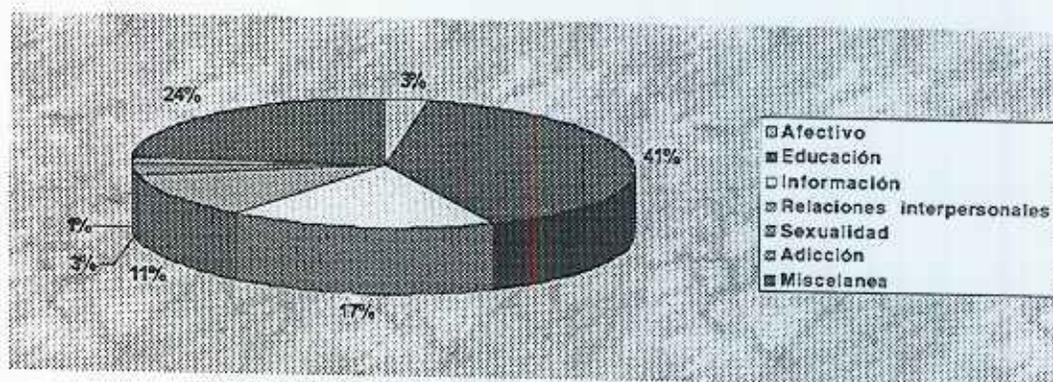
El ordenamiento según lo rural y urbano, arrojó una proporción de 3.5% de escuelas rurales de acuerdo a indicadores estándares (según criterios del Ministerio de Educación y que se relacionan con la concentración de población, pavimentación de caminos cercanos a las escuelas, acceso de agua potable, etc.). Estos indicadores no dan cuenta, necesariamente, de una “cultura urbana” en todas las escuelas calificadas como tal o el que sus alumnos estén integrados a la categoría de lo “urbano”.



**Cuadro 1**  
 Total de fichas: 2022  
 Urbano: 1952  
 Rural: 70

Finalmente, producto de la escasa representación del mundo rural<sup>1</sup>, entregamos en particular el ordenamiento de sus fichas en sus descriptores principales.

■ **Rural desagregado según motivos**



**Cuadro 2**

Observamos en el cuadro que hay un claro predominio de las referencias a los temas de Educación y Relaciones Interpersonales.

<sup>1</sup> Es importante señalar que hay una especificidad en los textos provenientes del mundo rural. Son de una escritura muy precaria, baja capacidad de redacción, mala ortografía, y peor estilografía. Sin embargo, lo que escriben se liga mucho más directamente a la propia experiencia de vida, otorgando más autenticidad a los dichos y con un sentido práctico de la realidad que viven y las posibilidades que tienen en un entorno que perciben limitado.

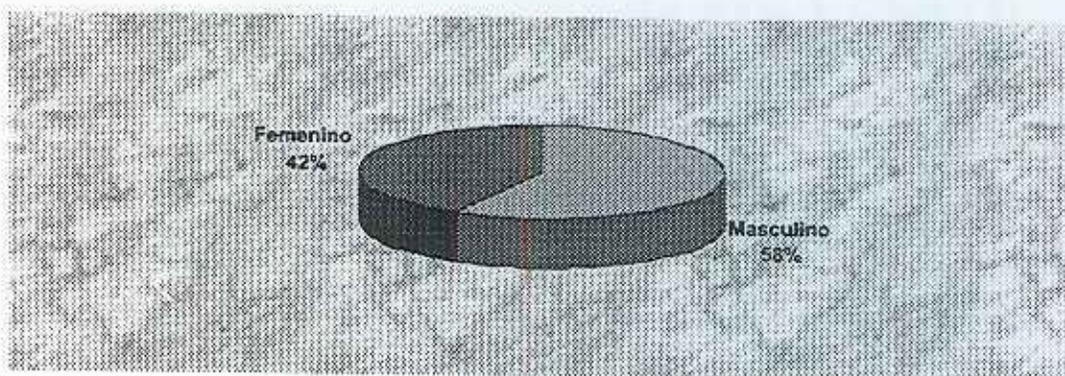
Aquí surge una diferencia importante respecto al las cifras totales. Claramente, la Educación, en la que se integraron las variables expectativas, participación, problemas para aprender, vínculos con comunidad escolar y otros, en el mundo rural es predominante. No así en el total cuyo porcentaje llega al 20,1%.

Las expectativas son las más “comunicadas” en la Prueba, lo que implica una preocupación por el rol que ocupa la educación en la construcción de su futuro. Hay una consciencia mayor sobre la necesidad de trabajar en el corto plazo. El fin de la adolescencia parece ligarse más al fin de la niñez para entrar directamente al mundo del trabajo, que a un tipo de juventud-adulta.

El otro descriptor significativo son las Relaciones Interpersonales, que en el acumulado nacional es de 28,9% y en rural se aproxima con un 24%. En este descriptor se agrupan principalmente los temas relacionados con la sociabilidad más próxima (padres, amigos, ‘pololas/os’).

### ■ Distribución según sexo

En cuanto al sexo de quienes rindieron la Prueba —el que en algunos casos no se pudo distinguir— hay un total de 42 % de mujeres. Como se aprecia en el cuadro siguiente la población masculina supera en 16 puntos a la femenina. Siendo para el grupo de edad 0 a 18 años de un 50.9% para hombres y 49.1% mujeres a nivel de todo el país.



#### **Cuadro 3**

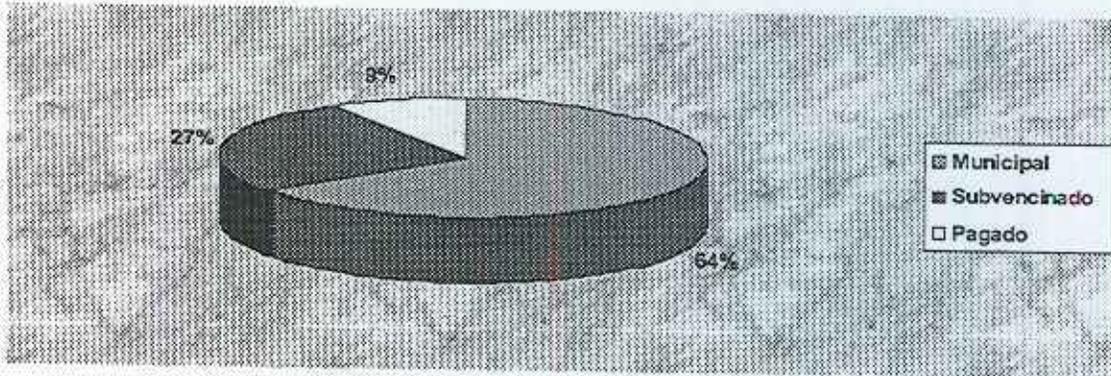
Total de fichas: 1904

Masculino: 1102

Femenino: 802

## ■ Distribución según tipo de establecimiento

Mayoritariamente la dependencia de los establecimientos es municipal (64,4 %), le sigue la particular subvencionada (26,6%) y los privados (9,0 %).



### Cuadro 4

Total de fichas: 2021

Municipal: 1301

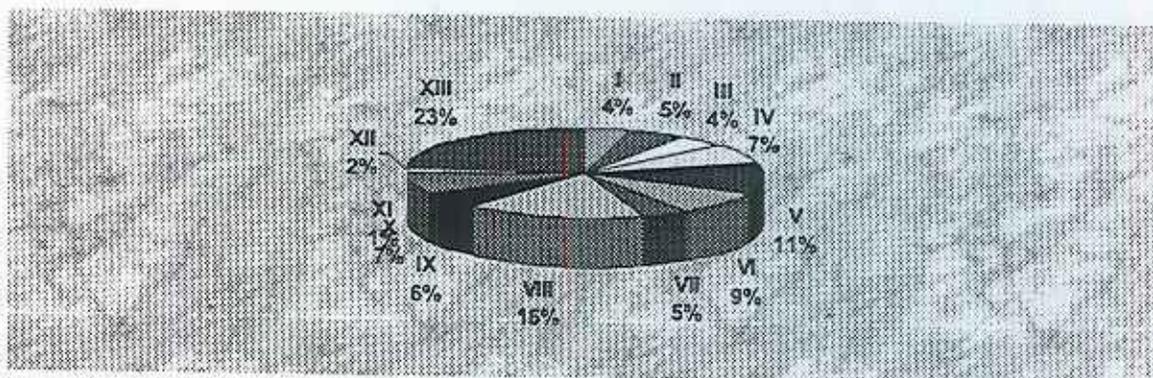
Particular Subvencionado: 589

Particular Pagado: 181

## ■ Distribución de fichas por regiones

Así también, se establecieron las regiones de origen de los liceos y colegios, siendo la Región Metropolitana la que aporta el 23,9% de los estudiantes, la VIII con un 16% y la V Región integra un 11,4% del total de estudiantes de la muestra. Las regiones XI y XII aportan conjuntamente el 2,3% de los estudiantes analizados.

Como se aprecia las diferencias regionales se atenúan, quedando mejor distribuidas en la muestra que en la realidad del país. Las diferencias se acortan en favor de una mejor representación de las regiones más pequeñas.



**Cuadro 5**

## B. Presentación de los datos por descriptor

En este apartado entregamos los resultados de la clasificación de las Pruebas SIMCE según los descriptores elaborados en base a los criterios desarrollados por el Programa de ayuda telefónica "Al Habla"<sup>2</sup> en especial en los criterios relativos a Afectividad, Relaciones Interpersonales y Sexualidad. Se elaboraron definiciones para los descriptores de Adicción, Información, Violencia y un descriptor particular sobre el tema de Educación<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> El Programa de ayuda telefónica 'Al Habla', funciona desde 1994, ha recibido sobre 22.000 llamadas mayoritariamente de niños y jóvenes. Las definiciones de los tres descriptores se tomaron de la investigación "Mi Mundo Privado" basada en un estudio de 10.000 llamadas.

<sup>3</sup> La conceptualización de todos los descriptores y sus variables, se encuentran al final de este estudio. De manera resumida se utilizan para introducir los cuadros con las clasificaciones de los temas de las Pruebas.

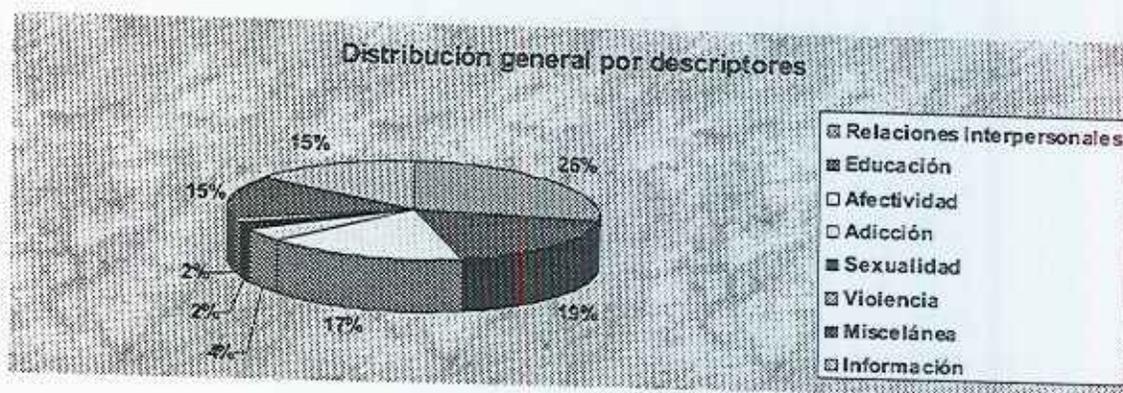
Estos descriptores tienen las variables internas siguientes:

- **Afectividad:** duelo, autoestima, seguridad, depresión, identidad, soledad, suicidio, dependencia, otros.
- **Relaciones Interpersonales:** padres, grupo de pares, conflicto amoroso, conflicto de pareja, hijos, otros.
- **Sexualidad:** orientación, disfunción, aborto, embarazo, enfermedad, identidad, información, otro.
- **Adicción:** alcoholismo, fármacos, cocaína, marihuana, pasta base, información, otro.
- **Violencia:** abandono, maltrato físico, maltrato psíquico, abuso, acoso, y otra.
- **Educación:** aprendizaje, expectativas, participación, vínculos, otros.

Todos los textos fueron leídos y ordenados según el eje semántico dominante en cada uno de éstos. Es decir, hay textos que claramente refieren a un descriptor y se desarrolla en ese ámbito, en tanto otros refieren a una o más experiencias de vida en donde se integran diversos temas. Para estos últimos se definió un eje semántico dominante, aquel que gatilla el ordenamiento del conjunto del texto. Luego de esta operación se procedió a ingresarla a una base de datos.

Como el propósito de la investigación es el estudio de las representaciones sociales de los adolescentes en la perspectiva de establecer un tipo de identidad que se constituye en los discursos y como ésta la conceptualizamos en su carácter relacional, optamos por organizar los textos en base a los grandes temas que son significativos para esta edad, de acuerdo a lo que la propia experiencia que el Programa "Al Habla" arrojaba. En tanto los textos "dialogan" con sus otros significativos, lo importante era establecer cuáles eran esos grandes ejes semánticos o universos simbólicos ordenadores del discurso, y para ello las clasificaciones generadas por "Al Habla" eran válidas. Este ordenamiento general permitió, también, simplificar el manejo de la información y no ser 'saturados' por el volumen de reiteraciones.

Los resultados de esta clasificación demuestran que mayoritariamente los estudiantes se refieren a temas vinculados con sus Relaciones Interpersonales con un 28,9 % de las Pruebas (585), con un 20,1% a temas de la Educación (407) y las de Afectividad aportan un 18,4% (373), las que sumadas totalizan un 67,4% de las Pruebas analizadas en la muestra.

**Cuadro 6**

Es notable la similitud que arrojan estos datos con los resultados de la "Consulta Nacional a Dirigentes Estudiantiles" desarrollada por el Componente Jóvenes del Programa MECE Media, en Agosto de 1997. Allí se señala en la figura N°4 "Importancia relativa de temas de actualidad", que los cuatro temas más mencionados como los más importantes a integrar a en el currículum de educación media son :

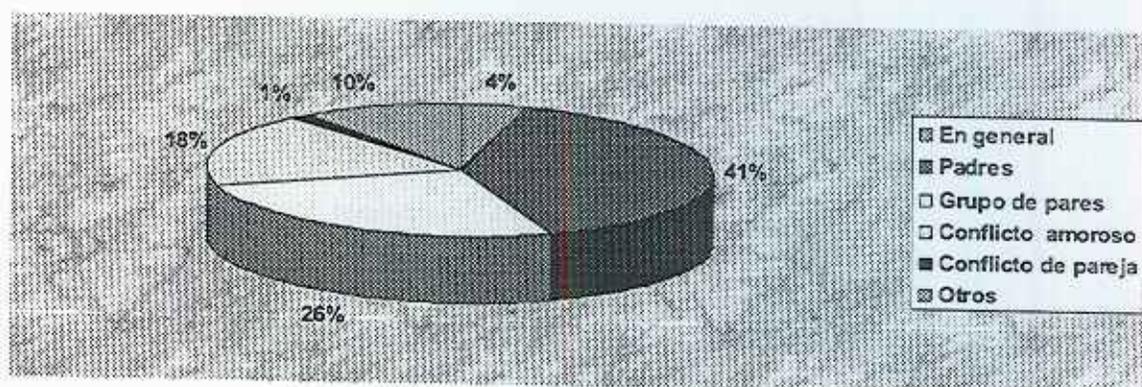
- La pareja: afectividad y sexualidad, con mención sobre el 70%.
- Derechos Humanos, tolerancia y discriminación: 40%
- Valores y desarrollo personal: 35%
- Jóvenes y su participación en la sociedad: 32%
- La familia : relaciones entre padres e hijos: 29%

Este hecho le otorga mayor importancia al estudio cualitativo que aporta a las formas concretas como se organizan los discursos y con ello las vivencias de los temas relevantes de su vida cotidiana.

## ■ Distribución según descriptor, sexo y región

Se consideraron en los gráficos siguientes los descriptores Relaciones Interpersonales, Educación y Afectividad, que son los con mayor presencia en la muestra.

### Descriptor: Relaciones interpersonales



**Cuadro 7**

Como se aprecia en el cuadro, las referencias a la relaciones con sus padres están significativamente representadas, siendo un nudo importante en la conflictiva constitución como adolescentes. Las relaciones con sus amigos contribuyen con el 26% y grafican la importancia que cobran en esta etapa del desarrollo. Se distingue una representación interesante de los incipientes temas de la construcción de las primeras relaciones de pareja.

A modo de ejemplo, de cómo se expresan discursivamente las categorías arriba señaladas y que serán objeto de nuestro análisis están:

*Relación con los Padres: "Siempre que converso con mi mamá o papá peliamo por la simple razon que no tenemos confianza" (574, f, V región, Colegio Particular Pagado).*

*"...la vida adolescente es una etapa llena de dudas problemas y otras cosas que los padres no saben enfrentar para ayudar a sus hijos". (1.994, m, VIII región, Colegio Municipal).*

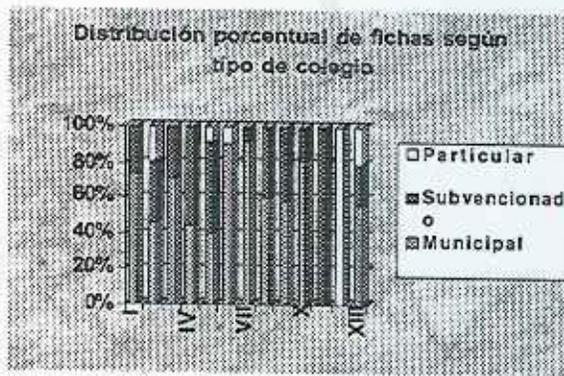
Relación con los Amigos: *"No me entiendo mucho con mis mayores y me siento mucho mejor solo cuando estoy con mis amigos y amistades..."* (1.696, m, RM, Colegio Municipal).

*"Macarena: antes de ayer, me acosté con un inmenzo dolor de estomago. Desperté de madrugada, me dieron ganas de ir al baño, me levante y luego me di cuenta que mi cama estaba manchada de sangre. Hace dos días me llegó la menstruación y tengo temor de contarselo a mamá.*

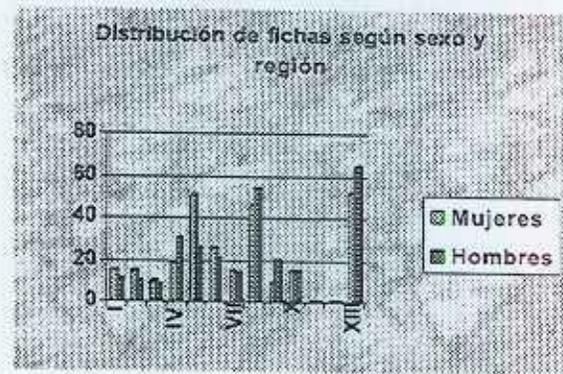
*Carolina: Despreocupate, eso es normal de las niñas de la adolescencia..."* (1.088, f, VIII R, Particular Subvencionado).

Relación amorosa: *"estoy saliendo con una chiquilla de la poblacion, bueno ella es morena mide 1,60 y ademas es superbonita y me vuelve loquito...ay si la vieras!..."* (1.092, m, VIII R).

*"En esta epoca de la vida cuando el mundo se pone un poco dificil yo estaba pololiando con un niño y una amiga lo concocio y le empezo a coquetear..."* (1.998, f, VIII R).



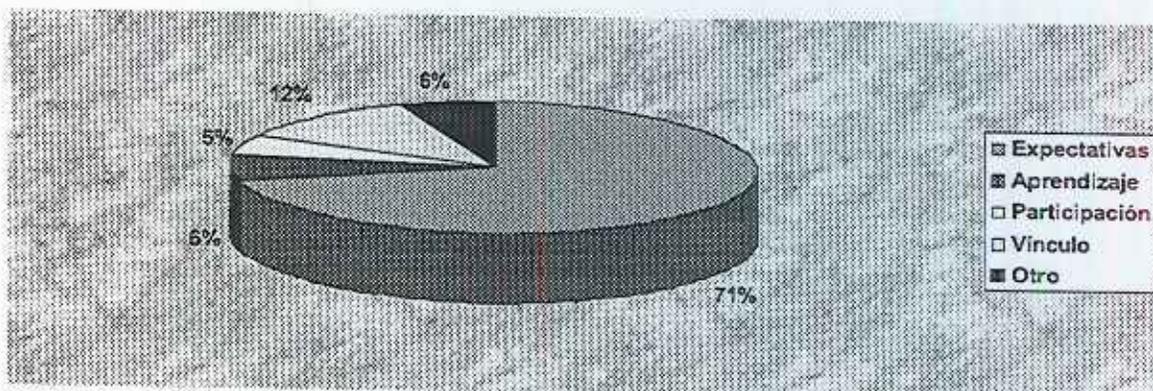
Cuadro 8



Cuadro 9

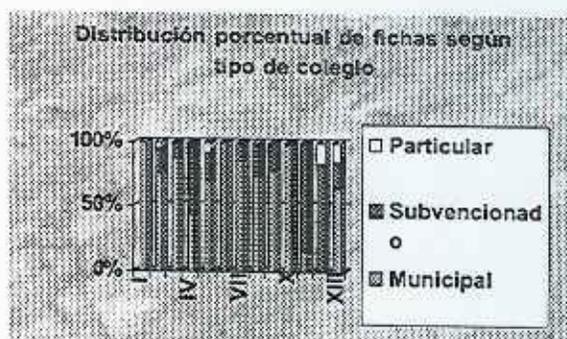
## ■ Descriptor: Educación

Para el caso de la Educación, es la cuestión de las expectativas la que emerge como la más importante en la distribución general del descriptor. Y esto es expresivo del grado de importancia que los estudiantes comienzan a asignarle a la dimensión del futuro y las formas de enfrentarse a él e integrarse en él.

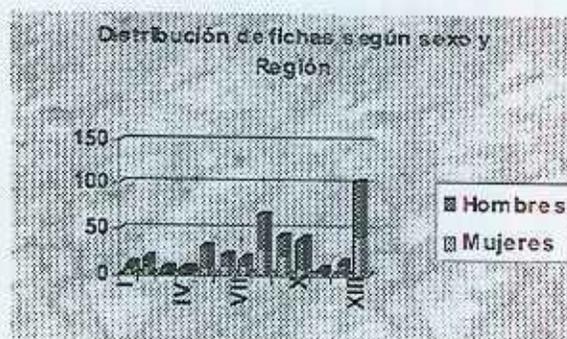


**Cuadro 10**

## ■ Educación (desagregado)

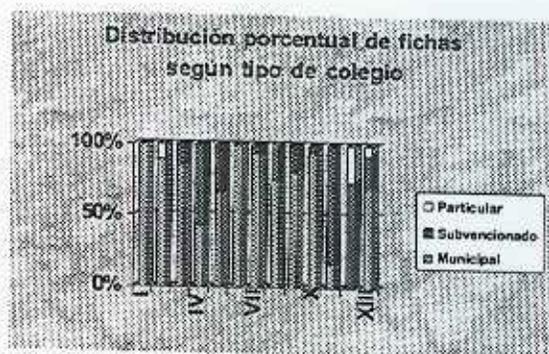


**Cuadro 11**

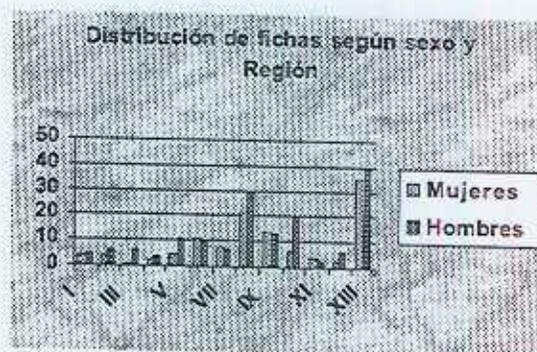


**Cuadro 12**

## ■ Expectativas (desagregado)



Cuadro 13



Cuadro 14

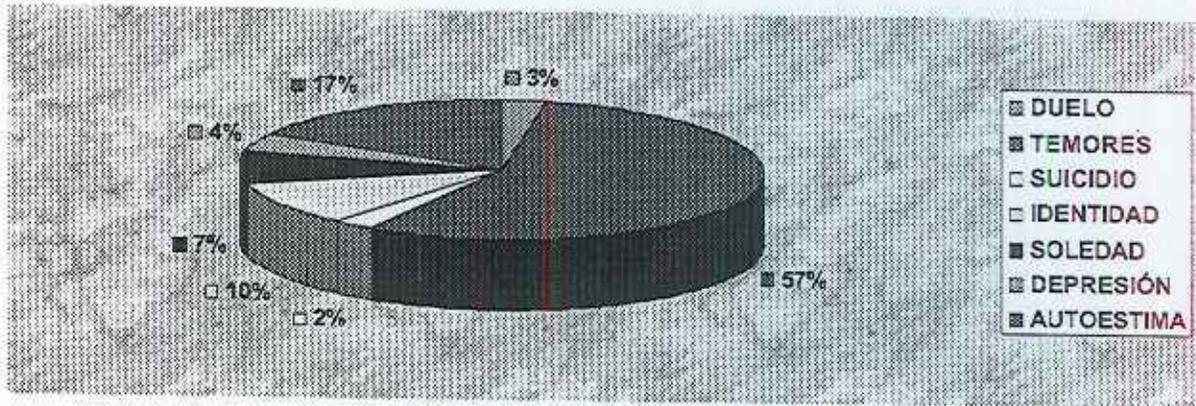
El gráfico desagregado de Expectativas nos muestra una mayoría de Hombres que están expresando preocupaciones o proyecciones respecto de la valoración de la educación como herramienta para el futuro. Sin embargo, si consideramos que en la muestra las mujeres está subrepresentadas se puede colegir que el tema de las expectativas está equiparado en la realidad.

Algunos ejemplos de este descriptor que analizaremos más adelante son:

*"Mi sueño mas anhelado es estudiar medicina, o específicamente pediatria, que es lo que a mi me gusta, pero también a la vez me gustaria hacer un curso o postulado en otro país como Inglaterra..." (1.085, f, VIII R).*

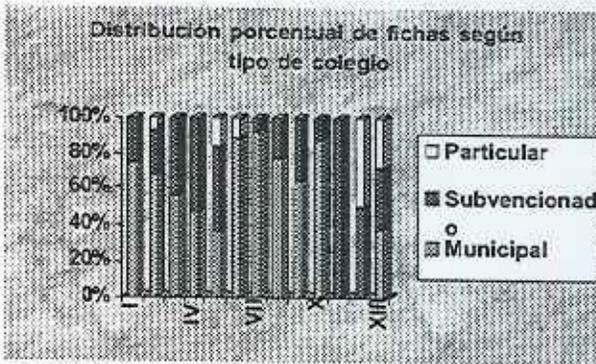
*"ver mi futuro, para algun día llegar hacer alguien que me puedan respetar, asi como yo estoy aprendiendo a respetar a personas mayor que yo..." (1.337, f, X R).*

## ■ Descriptor Afectividad

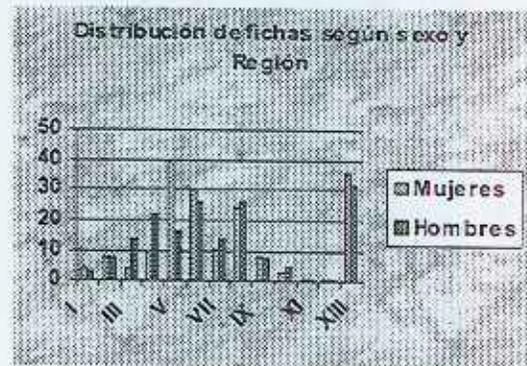


Cuadro 15

## ■ Afectividad (desagregado)



Cuadro 16



Cuadro 17

Una mirada general al descriptor (cuadro 14) muestra claramente que los relatos referidos a los temores son los que dominan como preocupación de los adolescentes. Y aquellos que expresan una menor autonomía para construir sus afectos (dependencia) tiene una importante representación del 26%. Si sumamos las variables autoestima, depresión, soledad y referencias a suicidios tenemos un 21% de textos que refieren a una conflictividad psicosocial.

Si observamos el cuadro 16, en la regiones más representadas son las mujeres quienes tienen mayor presencia en la construcción de textos asociados a los temas afectivos.

Para el estudio del descriptor y sus variables hemos usado textos que en parte contienen los siguientes fragmentos discursivos:

*"...ademas yo soy muy timido, ojala Pueda cambiar de personalidad y se mas maduro...no tenemos tanto contacto familiar. Con mis hermanos ni los hablamos. (293, m, IV R).*

*" Mis valores siempre valen cuando doy una opinion no la toman en cuenta y eso no se llama valor se llama ipocrecia con los niños ya que uno es humano como todos" (498, f, V R).*

*"...como soy una adolescente tengo miles de temores, especialmente a que se sepa lo que siento, mis secretos y vivencias. Tampoco tengo mucha autoestima". (609, f, V R).*

## Capítulo 6

# Presentación de resultados del análisis estructural

### Análisis Estructural de los Descriptores

En este apartado realizaremos el análisis de los discursos de las fichas SIMCE. Aquí presentamos, en una primera parte, el procedimiento por etapas del análisis según lo descrito en el capítulo Marco Metodológico. Posteriormente, solo presentamos el desarrollo de la interpretación de los discursos de manera directa, con una estructura cruzada cuando a nuestro juicio corresponde.

Se tomaron aquellos descriptores del Programa "Al Habla" explicados en la descripción cuantitativa (y el anexo) y que obtuvieron una mayor frecuencia.

#### 1. Relaciones Interpersonales

En este descriptor analizaremos aquellas fichas correspondiente a las que tematizan la relación con sus padres, sus amigos y el sexo opuesto.

Debemos advertir al lector que las citas son textuales, se ha respetado la ortografía original y que no debe extrañarse por el formato que adquieren, sea tipo carta, diálogo vivencial o composición formal.

##### A Padres. *La pérdida de la infalibilidad*

Hay un hecho sintomático en la entrada al tema sobre la relación con los padres, es que por lo

general "la vida adolescente es difícil", "una etapa muy dura", "no es fácil porque nosotros también tenemos nuestros problemas y nuestras dificultades"<sup>2</sup>. Se argumenta esto por la incompreensión de los padres ante las nuevas experiencias y también las nuevas exigencias que se le hacen:

"Ellos piensan que un adolescente lo único que debe hacer es ir a la escuela y estudiar para su futuro, pero el adolescente también tiene problemas y otras cosas en su mente... que no es fácil y contarlas, porque son cosas personales..." (1899, m, RM).

En este cuadro, el mundo adulto emerge como conflictivo, incapacitado de comprender los problemas personales de los adolescentes, "los adultos son una molestia"<sup>3</sup>, "os adultos tratan de destruir nuestros sueños, nuestras ideas"<sup>4</sup>.

La pregunta a formularse es si esta conflictividad adquiere similares características para aquellos estudiantes que los hacen en los colegios particulares, pagados o subvencionados y los municipalizados.

#### a) En los adolescentes de Colegios Particulares

Hemos tomado Colegios de la Regiones Metropolitana y la V.

*Claudio: Bien, sabes (a su padre) que yo saque un 7 en castellano, un 6,9 en historia y un 5,4 en Matemáticas...!papá! ¿puedo ir a la fiesta de Ivan?*

*Papa: no se pero lo voy a pensar...por que no te comes la comida que se te enfria.*

*Claudio: es que no tengo hambre*

*Papa: pero te la comes igual o sino tu no vas a la fiesta del Ivan.*

*Claudio: esta Bien papa. Pero me da plata, unos 2000 pesos.*

*Papa: está Bien toma y pásalo bien. (1.745, m, RM).*

<b>Escuela=</b>	(malas notas)	/	buenas notas
<b>Casa=</b>	no comer	/	comer
<b>Permiso=</b>	(no ir fiesta)	/	ir fiesta
	(no tener 'plata')	/	tener 'plata'

---

**Código de base= (malas normas)/ (buenas normas)**

Otro texto señala:

*"A algunos la adolescencia les llega más temprano y a otros más tarde.*

*Para mí la dolescencia no es tan complicada pero siempre hay un solo problema los Padres. Mi*

<sup>1</sup> (1114, VIII R)

<sup>2</sup> (1899, RM).

<sup>3</sup> (1692, RM).

<sup>4</sup> (1304, IX R).

*mama es atroz Siempre me critica por todo lo que yo hago, como me visto, con quien salgo, como me peino, etc. además hay algo que un adolescente nunca puede hacer con sus padres: es tener un dialogo sin discutir. Yo con mi parte Siempre que converso con mi mamá o papá peliamos por la simple razon que no tenemos confianza.*

*Ser adolescente es un trabajo muy duro para los padres, sobre todo cuando no esta la confianza". (574, f, VR).*

Un principio de ordenamiento para el texto, en cuanto un eje semántico: Vínculo con los padres, en un contexto de cambio de una "adolescencia que llega más temprano y a otros más tarde":

<b>Relación=</b>	problema	/	(no problema)
	crítica	/	(apoyo)
	(peleas)	/	diálogo
<b>Comunicación=</b>	discusión	/	diálogo

---

**Código de base=                    desconfianza    /    confianza**

El siguiente señala:

*"Lo que más cuesta mantener es la buena relación con los padres, debido a que no siempre ellos logran comprender los cambios que nos estan sucediendo"... "se producen peleas porque uno empieza a cambiar su forma de ser y de pensar. Uno empieza a poner más contestador, mas desordenado y ya no le hace caso a los padres como le hacía antes". (1.729, m, RM).*

En el mismo eje del tipo de vínculo con los padres,:

<b>Comunicación=</b>	no comprenden cambios	/	comprenden cambios
<b>Conducta=</b>	Contestador, desordenado	/	(obediente)
	no hacer caso	/	hacer caso

---

**Código de base= cambio forma de ser    /    (ser como antes)**

Y, un último texto:

*"no todo es color de rosa. En esta etapa comienzan los roces, especialmente con los adultos y las frases típicas son: ¡No me entiende!, ¡No te quieren"... "también ya no obedesco a mis papas si es que no les encuentro razón y prefiero estar con mis amigos. Me gustaría tener un poco mas de libertad porque estoy seguro que tengo la madurez suficiente para tomar ciertas decisiones". (1.720, m, RM).*

<b>Relación=</b>	roces	/	(sin roces)
	no obedecer	/	(obedecer)
<b>Comunicación=</b>	pedir razones	/	(no razonar)
	más libertad	/	(control)
	decidir	/	(imponer)
<b>Código de base=</b>	<b>madurez</b>	<b>/</b>	<b>inmadurez</b>

Como se aprecia, si se estructura a partir de los códigos de base una condensación de los elementos, se tiene que los adolescentes considerándose en una etapa de "cambios en la forma de ser", que los hace tener más "madurez" les permite reclamar para que se tenga hacia ellos una mayor "confianza".

Si por otra parte se consideran los planos del conflicto en el campo de las comunicaciones y las relaciones vinculares tenemos:

"roces", "problemas", "(peleas)", "desobediencia".

Como también demandas por: "decidir", "razonar", "más libertad", como demanda de mayor autonomía y también respeto por la propia opinión.

Ahora bien, si la estrategia es cumplir la norma definida por los padres (tener buenas notas y alimentarse), hay una posibilidad de conseguir más autonomía.

El punto pareciera ser que los padres no los comprenden en los cambios "en la forma de ser" que están viviendo y que por supuesto sobrepasan los biológicos. Se podría hipotetizar que incluso no existe una verdadera comprensión de esa nueva "forma de ser", en tanto lo que reclama es una nueva forma de trato que debe afirmarse en una autoridad que "razone", "dialogue", que abra espacios a la confianza en el otro, que apoye..

Una forma de organizar los discursos es la siguiente:



El producto axial, valora positivamente, desde la perspectiva de los adolescentes, el estar en un proceso de cambios y que éste cuente con la confianza de los padres. El problema está en que es 'casi' un espacio vacío en los discursos analizados, pues existe la confianza en aquel que tiene buen rendimiento escolar, se alimenta bien pero que parece situarse más en el casillero de quien 'aún es como antes'. En cambio los textos se agrupan mayoritariamente en aquellos que reclaman por la desconfianza de los padres, su incomprensión en el proceso que les cambia su forma de ser y según como se aprecia, también cambia su forma de valorar los temas como la autonomía, la capacidad de decidir, tener más libertad, etc.

Lo que queda vacío es el "ser como antes" y tener la desconfianza de los padres, pues ningún adolescente "es como antes" que sería ser como niño y que ello no provoca un problema de confianza desde los padres. Esto nos permite inferir que la temática de la confianza es muy potente en la adolescencia, en tanto si está ausente en la niñez, son los padres quienes la colocan como tema en la relación; en tanto los adolescentes exigen la confianza.

**b) Los adolescentes de Colegios Municipalizados y su relación con los padres**

*"¡Hola! Mi nombre es monica y soy una adolescente. Para mi ser una adolescente es como ser otra persona. una cuando es pequeña hace muchas cosas malas y buenas y todo es gracioso para los adultos. a mi no me gustaria ser adulta y hacerme de tantas responsabilidades... Yo tengo una meta y es ser algun dia una profesional es es mi sueño y mi gran alegría. (143, f, II R)*

<b>Tiempo=</b>	(ser como antes)	/	ser otra persona
	hacer 'gracias' y ser comprendida	/	(no ser comprendida)
<b>Integración social=</b>	no tener responsabilidades	/	hacerse de responsabilidades
	sin sueños; no tener metas	/	tener metas, sueños
<b>CB=</b>	<b>(trabajador)</b>	<b>/</b>	<b>ser profesional</b>

*"Alvaro: oiga mama ¿puedo ir de viaje con unos amigos? Iremos por una semana.  
 Mamá: Solamente te dare permiso si me muestras tus notas de el colegio.  
 Alvaro: bueno mama pero tu ya sabes que mis notas son mas o menos.  
 Mamá: pero son mas o menos por que tu has querido, tiene que subir tus notas.  
 Alvaro: entonces Mama no me daras permiso. Mama: te dare permiso si te comprometes a subir tus notas. Alvaro: te lo prometo..." (1.391, m, X R).*

Esta situación es conocida:

<b>Comunicación=</b>	no comprenden cambios	/	comprenden cambios
<b>Norma=</b>	malas notas	/	buenas notas
<b>Permiso=</b>	negación	/	autorización
<b>CB=</b>	<b>restricción</b>	/	<b>libertad</b>

Aquí lo sustantivo es que la posibilidad de reversión de la situación de mala conducta, en un marco de confianzas, es la promesa. Empeñar la palabra para responder a la norma que permite abrirse espacios de libertad.

*"La adolescente es para mi una etapa muy dura, por que los padres no saben como tratarlos. A la vez es muy divertida porque empiezas a ir a fiestas y también ases algo muy lindo empiezas a pololear. Para un adolescente como yo es super importante tener amigos y algunas pololas; ya si no tienes una buena comunicacion con sus padres. Yo creo que los padres cuando no son oyentes de las cosas que le pasan a sus hijos, deben ir a escuelas espaciales... para sus hijos es una de la etapas mas importante de la vida es cuando una empieza a ... puede decirse a dar un sabor a la vida" (1.114, m, VIIIIR).*

<b>Relación=</b>	no saber tratar	/	saber tratar
<b>Comunicación=</b>	(hablar con los padres)	/	tener amigos
	no ser oyente	/	(ser oyente)
<b>CB=</b>	<b>no comprender</b>	/	<b>comprender</b>

Es claro, la adolescencia, cuando comienza "el sabor de la vida", requiere de comprensión por parte de los padres. Estos no están ubicados, empujan a confiar más en las amistades; para no perderlos en su capacidad de comunicación deberían ellos también aprender.

*"Yo tengo problemas con la sociedad actual especialmente con los mayores porque restringen mucho los permisos reclaman por tus defectos y no ven tus virtudes. Bueno yo tengo un gran miedo a que se muera mi padre todo lo que yo se de la vida se lo aprendido de el de sus conversaciones sinceras..." (1.575, m, RM).*

<b>Autoridad=</b>	mucha restricción	/	libertad
	Reclamos	/	reconocimientos
	"ven defectos"	/	"ver virtudes"
<b>Conocimiento=</b>	Experiencia	/	aprendizaje
<b>CB=</b>	<b>mayores</b>	/	<b>adolescente</b>

Los mayores, los padres, provocan problemas, pero son la autoridad y ésta descansa en su experiencia, la que se valida si es capaz de ser transmitida y operar como aprendizaje en los adolescentes. Los padres pueden reclamar, restringir, ver defectos pero mientras mantengan la comunicación no pierden legitimidad, a pesar de la queja.

*“Yo un adolescente; Es ser un niño adulto que tiene problemas pero no tan graves. Siempre uno tiene el problema de los padres con la libertad, cuando no nos dejan conversar a intercambiar palabras con la polola a solas así en la intimidad también no tratan de comprender nuestra forma de pensar porque al tener 14 o 15 años es más loco más distraído. También cuando queremos conversar con ellos y no nos pescan o cuando queremos conversar de sexo y no tienen agallas para hablar con nosotros los adolescentes.*

*Cuando le pregunto ¡papa! ¿puedo ir a una fiesta con mis amigos? Y casi siempre me dicen que no y yo le pregunto porque no y él me contestan que es peligroso y le digo ¿usted cuando joven nunca fue a fiestas? y él me dice que sí pero es distinto en esos tiempos eran distintas las personas eran más sanas. Y de hoy yo no los comprendere Hasta ser adulto. (1.947, m, RM)*

Aquí el texto permite tematizar la vivencia como adolescente y la postura ante los padres.

<b>Relación=</b>	(no dar problema)	/	problemas
<b>Espacios propios=</b>	sin intimidad	/	intimidad
<b>Comunicación=</b>	incomprensión	/	comprender forma de pensar
	no te pescan para conversar	/	conversar
	no hay agallas para hablar	/	hablar de sexo
<b>Autoridad:</b>	negar permiso fiestas	/	(autorización)
	(razones frágiles)	/	(razones válidas)
<b>CB:</b>	<b>Nueva situación: (restricción) / libertad</b>		

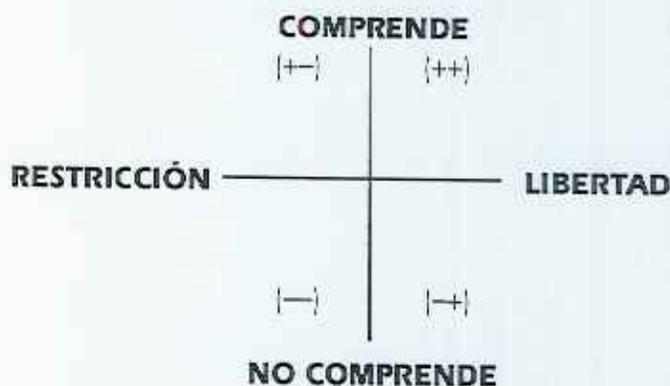
Si se ordena condensando y calificando se obtiene el siguiente cuadro. La totalidad calificativa (relación, espacios propios, comunicación y autoridad) genera un código de calificación de “nueva situación”, graficada en el ser “niño adulto” como caracterización del “yo adolescente”. Y es una nueva situación pues se organiza alrededor del concepto de libertad necesaria para construir espacios de intimidad, hablar con los padres de temas tabúes, exigir razones válidas cuando se ejerce la autoridad sobre ellos. En este cuadro la restricción se homologa al “no dar problemas”. Es decir, si obedeces a lo normado por la autoridad no darás problemas. Pero, la posibilidad que ante los cambios en desarrollo en los adolescentes ocurra un cambio en los adultos es visto como imposible, y allí viene la renuncia (“de hoy yo no los comprenderé”), la preparación a no ser comprendidos y restablecer en otro momento la comunicación (“hasta ser adulto”).

*“En conclusión: la vida de adolescente es una etapa llena de dudas, problemas y otras cosas que los padres no saben enfrentar para ayudar a sus hijos” (1.994, f, VIIIIR).*

dudas	/	certezas
problemas	/	(no problemas)
(sin ayuda)	/	ayudado

Las oposiciones son claras. A la situación nueva que se vive, los padres no tienen el conocimiento para poder apoyar. Lo que nos recuerda la ‘recomendación’ arriba señalada de que requerirían ‘ir a escuelas especiales’.

La generación de una estructura cruzada de estos relatos nos entrega el siguiente resultado respecto de cómo se organizan los códigos de comprensión de la relación adolescentes y sus padres.



Considerando que desde los adolescentes hay un reconocimiento a su situación de cambio, el problema es cómo los adultos responden ante él. Son dos planos, el de la comunicación (comprende o no) y el de la norma (restringe o abre espacios).

Aquí la apreciación es que en general los padres no “no pescan”, no conversan, “no tienen agallas”, “no dan razones”, en definitiva no han hecho ningún ejercicio de adaptabilidad ante el cambio que están viviendo y si lo han realizado es para colocar la desconfianza respecto de las acciones que desarrollan los hijos. Esto se aprecia al analizar cómo significan la idea de restricción con que operan sus padres: no dejarlos solos con sus pololas, no hablar de sexo, negar permisos porque los tiempos no son como antes, etc.

La estructura cruzada ayuda a comprender que el reclamo adolescente por mayor libertad es por una autonomía en el marco de una comprensión de los padres ante el cambio y no como “libertinaje” o “rebeldía”. Cuando ocurre la negación a ambas cosas viene la renuncia “hasta

ser adulto" (restricción+incomprensión). Pues la otra posibilidad es la "rebeldía", que se estructura por el casillero "no comprensión" y "libertad". Como se observa, el mecanismo de la promesa por parte de los adolescentes, en cuanto a cumplir las expectativas de sus padres, es el resorte que permite evadir –al menos momentáneamente– las restricciones (área de restricción con comprensión).

**c) Los adolescentes de la enseñanza particular subvencionada en la relación con sus padres**

*"generalmente los adultos no nos comprenden a pesar de que ellos también fueron adolescentes, quizás en distintas épocas, pero lo fueron, para nosotros los adolescentes nos es difícil explicar o expresar muchas veces lo que sentimos, pues pensamos que nadie no siente, muchas veces creemos que los adultos tratan de destruir nuestros sueños, nuestras ideas... cuando los adultos no nos comprenden sentimos morir, con ganas de tirar el mundo por la ventana, yo creo que es esa la razón por la cual muchos jóvenes entran en vicios, con el motivo de encontrar algo que calme esa ira, ese rencor hacia esta sociedad incomprensible. (1.304, m, IX R).*

Comunicación=	no comprenden	/	(comprenden)
	destruyen sueños, ideas	/	(futuro)
Sentimientos=	sentirse morir	/	(vivir)
	entrar en vicios	/	(ser senos)
<b>CB=</b>	<b>sociedad incomprensible</b>	<b>/</b>	<b>(sociedad comprensiva)</b>

*"la adolescencia es una etapa que todos debemos pasar, es como empezar a vivir la etapa adulta... es muy difícil porque nos ocurren más cosas tenemos más problemas, somos traviesas o enojonas y tímidas y nos empiezan a gustar niños. Es muy difícil. Mis padres no me hablan de la adolescencia y cuando yo les pregunto ellos no me contestan y se van para otro lado, parece que les da mucha vergüenza hablar de esto..." (485, f, V R).*

<b>Edad=</b>	(niño)	/	etapa adulta
<b>Vivencia=</b>	sin problemas	/	problemas
	(no gustan niños)	/	gustan niños
<b>Padres=</b>	no me hablan	/	(hablan)
	silencio	/	preguntas
	vergüenza	/	(inaturalidad)

Al apreciar estos dos ordenamientos se ve claramente que el discurso se organiza en la comprensión de un "nueva etapa" que abre problemas, entre ellos las sensaciones del gusto por el otro sexo. La calificación de difícil aquí no significa algo cargado de negatividad pero sí de demandas, que al cruzarlo con el eje de expectativas hacia los padres se transforma en problemático y difícil en el sentido "clásico". Ello porque a las nuevas experiencias la situación es que no hay habla paterna; a las preguntas, que es una requerimiento concreto hay silencio y los nuevos temas asumidos con naturalidad por la adolescente se encuentran con la vergüenza. La anulación del rol paterno no viene del sujeto adolescente sino de los propios padres.

*"Algunos piensan que ser adolescente es fácil pero no es así porque nosotros también tenemos nuestros problemas nuestras dificultades y hay veces que queremos contarlo y no nos atrevemos porque pensamos que se van a reír de nosotros o no nos van a entender. Ellos piensan que un adolescente lo único que debe hacer es ir a la escuela y estudiar para su futuro, pero el adolescente también tiene problemas y otras cosas en su mente... que son cosas personales. La única persona que podemos confiar es en nuestra madre, siempre te va a entender y comprender. El padre no tanto porque siempre está preocupado en sus asuntos de trabajo o cuando no llega cansado y se acuesta ni siquiera te pregunta como estás". (1.899, m, RM).*

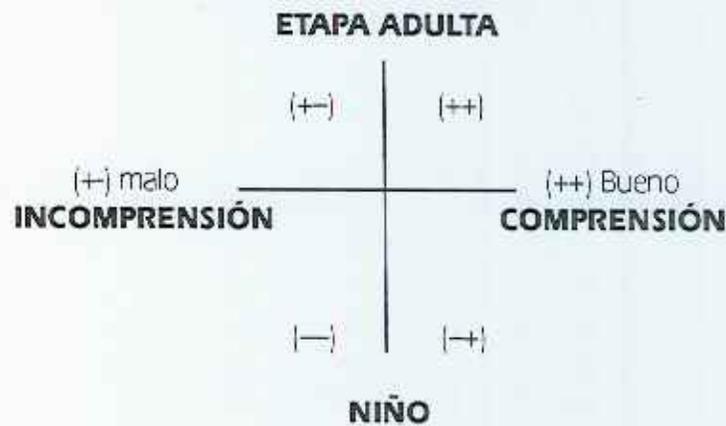
La visión de los adultos respecto de los adolescentes, según el texto, es que éstos la miran como una experiencia:

<b>Etapa=</b>	fácil	/	problemas
<b>Obligaciones=</b>	solo ir a escuela y estudiar	/	tiene otras cosas en su mente.
<b>Requerimientos=</b>	(no demanda ser escuchado)	/	demanda confianza
<b>CB=</b>	<b>padre</b>	<b>/</b>	<b>madre</b>

En el relato hay una partición, entre un "ellos" que puede ser asimilado a "los adultos", pero en realidad es la figura del padre y un "nosotros" que son los adolescentes. En tanto el padre -ven ellos que él ve- lo representan como un sujeto que no comprende para nada la nueva situación, que su posición es fijar las reglas como ir a la escuela y estudiar. Es la madre la que "salva" la relación con "ellos", pues es el lugar de la confianza, el entendimiento.

*"A mi me encanta ser adolescente... también es difícil porque uno comete varios errores. Pero es lindo porque uno va a fiestas, conoce a más gente, aprende cosas nuevas, aprende a tener comunicación con los papas cuando a uno le pasa algo o cuando comete errores. Los papas te enseñan a ser responsable en los estudio" (0002, f, II R).*

Una estructura cruzada de cómo simbolizan estos adolescentes sus vivencias en relación con sus padres y como las cargan de calificaciones que les permiten generar sus propias formas de relacionamiento con ellos:



"destruyen sueños"  
 hacen "sentirse morir"  
 hacen "entrar en vicios"  
 no hablan  
 silencios  
 avergonzados  
 creen que es fácil  
 sólo ir a la escuela y estudiar  
 no escuchan

confiar en alguien  
 (vida buena)  
 (sin vicios)  
 (hablar)  
 preguntas  
 (conversar naturalmente)  
 problemas  
 hay otras cosas en mente

El ordenamiento del eje es claro. Condensar todas esas incomprensiones tiene como resultado una "sociedad incomprensible". No en el sentido que los adultos no entiendan nada, que, quizás, sería lo menos problemático, sino que lo entienden de otra manera. Creen que es un período de "deberes" (ir a la escuela y estudiar) pero no se abren a comprender que "hay otras cosas en las mente" y no como una oposición a esos deberes sino como reclamo a que no se entienda que no todo es estudiar. Ello se cruza con lo nuevo que es abrirse a la experiencia de estar en "otra etapa", la etapa adulta.

Si uno establece una comparación entre las estructuras cruzadas, considerando los hábitos quienes hablan respecto de sus padres, la diferencias no parecen notables. Los relatos se estructuran todos alrededor de la temática de la incomprensión y la confianza.

Sin embargo, hay dos puntos que son interesantes. El tema de la libertad y la autonomía está mejor conceptualizado en los adolescentes de colegios particulares, los que pretenden una

relación más razonada con sus padres y no sólo fundada en la autoridad que da el ser “los padres”. Y el otro punto es que el cambio, en esta etapa, es asumido de manera más “optimista” por los adolescentes de colegios particulares que aquellos municipalizados. Este tema resulta de interés pues ninguno de los relatos (aunque hay excepciones en las fichas) señala que no se quiere vivir su adolescencia por muy problemática que resulte. Lo difícil para ellos no es la adolescencia “en sí” que abre nuevas experiencias sino el como los adultos se la representan y en consecuencia los tratan a ellos.

Adolescentes y su idea del cambio. De Santiago Oriente a Santa María de Boroa.

a) Escolares de colegios particulares. El cambio como expectativa positiva

El discurso de los adolescentes de los colegios privados de la Zona Oriente de Santiago<sup>5</sup>, sobre su propia adolescencia se organiza con suma claridad alrededor de la idea del *cambio*. Cambio que llega, no se busca.

Se asume como un cambio físico y mental, el que es descrito como una forma de ser distinta a la anterior, a la niñez.

*“Yo me sentía diferente por mis cambios físicos y psicológicos”* (1.713)

*“empese a encontrar diferente mi modo de actuar, mi modo de pensar y hasta mi propio cuerpo. Todo era totalmente distinto para mí”* (1.634, f)

*“..es una época de cambios se está decidiendo tu sexualidad y tu personalidad, por eso ya no eres un niño”*. (1.719,m).

*“no entendía porque estaba cambiando tanto física y espiritualmente”* (1.627, f).

*“me están pasando cosas muy raras... estoy valorando las cosas de distinta manera”* (1.722, m).

*“...nunca antes lo había sentido pero creo que llegó mi hora”*.

Estos cambios los sitúan en una posición relativamente inconfortable ante sus padres y adultos en general, en tanto sólo para algunas cosas se les reconoce su nueva situación y que en general coincide con las obligaciones de casa y un aumento de su rendimiento escolar; pero se les niega en el ámbito de las libertades de salir con amigos/as, seleccionarlos y resolver ellos mismos, a no ser que se den razones.

<sup>5</sup> Para un análisis de sus discursos tomamos los Colegios Calasanz y María Inmaculada.

*“Lo que más cuesta mantener es la buena relación con los padres, debido a que no siempre ellos logran comprender los cambios que nos están sucediendo”. “...se producen peleas porque uno empieza a cambiar su forma de ser y de pensar. Uno se empieza a poner más contestador, más desordenado y ya no le hace caso a los padres como le hacía antes”. (1.729,m).*

*“Pienso en la adolescencia me alegra y por otro lado me dan escolofrios”. “My temor es que los adulto no te aceptan por tu edad.” (1.714, m).*

*“hay buena relación con tus padres pero a la vez hay muchas peleas por cosas simples”. (1.640, f).*

*Los adultos son muy raros, y un día te dicen algo, pero al otro día lo cambian. A veces son muy exigentes, pero a veces nos sorprenden con sus preguntas o respuestas a las preguntas tan difíciles que podemos hacer los adolescentes”. (1.628, f).*

Una forma de organizar su discurso es:



La actitud de los padres no se condena, más bien hay un reconocimiento al rol de poner los límites, pero con total claridad hay un reconocimiento a que no se obedece a ciegas, de la vieja manera. Ahora se requieren argumentos, convencer para obedecer; de otra manera se obedece pero hay una devaluación de la imagen paterna. En todo caso es notable que en sus representaciones de la adolescencia hay una permanente referencia, en la mayoría de las pruebas, a la comunicación que se ha tenido con los padres respecto de algún tema de sus vidas personales. Se aprecia la familia comunicativa como elemento indispensable para un cambio seguro.

*“...con mis papas no tengo mucha confianza, no les cuento mis cosas. Un ejemplo es que si estoy pololiando o si pololiara no se los diria por temor a que ellos se opongan por que segun ellos todavía soy muy chica.. Ellos no me entienden mucho pero se que tratan de hacerlo...yo tambien voya a querer lo mejor para mis hijos aunque para ellos no sea lo que quiera”. (1.728, f).*

*“...no todo es color de rosa. En esta etapa comienzan los roces, especialmente con los adultos y las*

frases típicas son: ¡No me entiende!. ¡No te quieren!... “también ya no obedesco a mis papas si es que no les encuentro razón y prefiero estar con mis amigos. Me gustaría tener un poco más de libertad porque estoy seguro que tengo la madurez suficiente para tomar ciertas decisiones”. (1.720, m).

“... los jóvenes le hechan la culpa a los adultos de las malas relaciones durante la adolescencia, pero uno tiene que hacer lo posible y poner de su parte para que se lleven bien”. (1.729, m).

“Ahora yo hablo con mis padres les presento mis dudas y discutimos temas... mis papas me dieron un apoyo que me sirvió mucho para poder aclarar mis dudas y sentirme más seguro de mi mismo”. (1.719, m).

Es también la etapa por la preocupación estética, tanto en hombres como mujeres, pues hay un reconocimiento que parte de los cambios es la sensación de atracción por el sexo opuesto; en una sexualidad aún precoz, bastante poco “sexuada” o erotizada.

“Nosotras nos preocupamos por vernos mejor y creo que los niños también se preocupan sobre todo de las famosas ‘espinillas’”. (1.721, f).

“estoy sintiendo más atracción por las mujeres”. (1.722, m).

“... empiezan a mirarte más y tú misma empiezas a buscar amigos dejando ya de lado tus viejos chapes y cintillos, también no cae a faltar el niño a quien tu le gustas y si es así ¡fantástico!

“Mirate ahora te interesas más como te ves, de como estas vestida ya no eres tan regalona de tus padres...” (1.730, f).

“..tuve un sentimiento de ir donde ella y decirle lo que sentía y lo hice”. (1.713, m).

En general la adolescencia se percibe como una etapa en el proceso de “maduración”, que es inevitable, que llega y que produce sentimientos encontrados en la misma persona.

La referencia en el lenguaje a conceptos como “psicología”, “obedecer con razones”, “sexualidad”, “modo de ser”, claramente señalan que el *habitus adolescente* se representa a sí mismo con categorías más universales, en disputa con los adultos pero en una lucha en la que hay colaboración. Los códigos son claramente más abstractos, de un segundo nivel, respecto del diálogo que es meramente transmitido como experiencia de vida cotidiana.

<sup>6</sup> Para el análisis de los textos hemos tomado los Colegios Municipales B-69 Lic. Luis Vargas Slacado de Stgo. Poniente y Centro Educacional La Pintana, Stgo. Cordillera, como particulares subvencionados al Colegio Alberto Pérez de Stgo. Poniente y Escuela Presbiteriana, Stgo. Sur.

b) Escolares de La Pintana y el B-69. El temor al entorno y al futuro<sup>6</sup>.

Entre ellos el sentimiento prevaleciente es de cambio, pero a diferencia de los de estratos más altos, es un cambio en que los conflictos parecen más agudos. Conflictos con los padres sin una comunicación fluida, conflicto entre el deber ser y el querer aprovechar esta 'etapa de la vida', conflicto con los "malos amigos" y un entorno peligroso por la droga.

Así, el futuro se ve más incierto, con menos soportes sociales a los cuales recurrir.

A menor comunicación con los padres, los amigos tienen una mayor relevancia respecto de contar las nuevas experiencias.

Es una adolescencia que se representa como una nueva etapa, pero con pocos apoyos parentales –lo que no significa que no estén pesando permanentemente en sus decisiones– y con expectativas, respecto de los roles futuros, definidas de manera más tradicional. Veamos.

Hay sentimientos contradictorios:

*"Yo hasta el momento estoy mas o menos, porque e tenido que enfrentar la dura etapa de la adolescencia que hasta el momento no la e podido entender".. ..creo que lo he podido resolver esta etapa y hasta la estoy disfrutando". (1.801, f).*

*"En mi tiempo de adolescente en el que estoy ahora, lo estoy pasando bien, bueno no del todo". (1.549, f).*

*"Pablo: Por que los adultos dicen que somos problematicos?.*

*Yo: No se. Sera porque casi siempre les llevamos la contraria?*

*Pablo: Si, yo creo que si y me pregunto por que se enojan si la mayoría de las veces se equivocan?*

*Yo: cro que porque son así". (1.837, m).*

Y con los padres se busca una actitud coherente, tanto entre lo que predicán y lo que hacen, como para entenderlos a ellos en su "nueva etapa", en su carácter de personas con opiniones válidas.

*"Al ser adolescente: los adultos no te dan derecho a dar tu opinión ya que te ven demasiado chico o no te toman en cuenta al tomar decisiones que a uno igual le afectan o te tratan como niño chico o también aveces te tratan como adulto en algunas ocaciones por ejemplo; cuidar a tu hermano menor si hace alguna maldad te dicen; ¡hay pero como si ya tu eres grande!"... "Aun que aveces no son así son así derrepente". (1946, f).*

*"Una se pone revelde ahora en la epoca que estamos pasando". (1839, f).*

*“Para mi ser adolescente no es muy facil, porque a la edad que yo tengo es dificil comprender a los adultos, ya que nos sobreprotegen cuando queremos salir con amigos, pero lo estoy entendiendo porque existe mucha maldad hoy dia”. (1.936, m).*

*“Esto de ser adolescente tiene algunas complicaciones por que a veces te piden que tu ajas las cosas o a veces te piden que tu opines o a veces no. Es muy difisil comprender a los adultos”. (1.938,f).*

*“Que nuestros padres no dejen opinar tener una confiansa que uno le pregunte que es el amor porque nos pasa esto tambien tener nuestro espacio una intimidad...” (1.951, f).*

La adolescencia es una “nueva etapa”, en que se puede salir con los amigos, “carretear”, ir a fiestas, tener nuevas experiencias.

*“..es muy divertido (ser adolescente) porque tienes mas libertad para salir para conocer gente etc. Conoces mujeres bellas e inteligentes que te gustan o te atraen”... “yo te aconsejo que NO fumes porque hechas a perder tu adolescencia. Yo fumo pero cuesta dejarlo no bebas yo bebo tambien cuesta dejarlo. Cuidate, de Juan para un amigo”. (1.791, m).*

*“Yo le pregunte– tú haz probado la droga alguna vez? Me contesto, si; yo le empeze a aconsejarle porque haces eso si recién eres una adolescente pero ella ma pregunto. Tu haz tenido relaciones alguna vez? Yo le conteste, me gustaría pero tomaría precauciones...” (1.794, f).*

– Claudio como te fue en la fiesta? Del liceo N° 1.  
 –ami me fue muy vien llegue a la casa a las 3:00 de la mañana.  
 –Disculpa claudio ahi fue donde empezaste a pololear con Carolina.  
 –Si.” (1.826, m).

*“Creo que en estos dias la adolescencia es dificil, y muchos jovenes no resisten la presion del colegio, y la sociedad y caen en errores grandes como lo son la drogadicción, el alcoholismo, la delincuencia y cosas asi, que en vez de ayudarles los unden y perjudican aun mas.” (1.842, m).*

Es muy notorio que en los colegios municipalizados y particulares subvencionados de Santiago, el entorno se siente peligroso, tanto por que las propias amistades de quienes escriben o ellos mismo, han “caído”, “han tenido experiencias” respecto de la drogas y el alcohol, los que emergen como “el peligro” con el cual se tropieza, se cae y es difícil salir. En este contexto se hace evidente que las posibilidades de desarrollo más autónomo son más difíciles o se conquistan sobre la base de la ruptura.

*“Papá: tengo que conversar contigo, sabes que mis amigos me obligan a tomar copete y les digo que no y después dicen que fume yo les digo que no fumo. Que puedo hacer...” “No si no me junto mucho con ellos, lo que pasa es que ellos me vienen a buscar y me dicen que valla a buscar mas amigos y me dan malos consejos...” (1.790, m).*

"Papá: sabes que mis amigos me dan malos consejos, y si yo no hago lo que hacen ellos dicen que soy tonto y puras cuestiones me dicen".

"...las fiestas eran mucho mas tranquilas la gente no vebia alcol y ni fumaban y cuando terminaba la fiesta la gente podia irce tranquila para sus casa podia hirce muy tarde no como haora que si uno sale de las fiestas tarde lo pueden asaltar con cuchillas poreso me hubiera gustado ser de tus años (mama) cuando antes era mas tranquilos Haora meda miedo hir a fiestas. (1.949, m).

Veamos la siguiente forma de organizar la semántica del cambio desde un *habitus* urbano popular.



El futuro se hace más incierto que en los estratos de mejores ingresos, lo que debería influir en el rendimiento escolar, en tanto la escuela es el lugar donde se preparan para el futuro, pero no emerge como una sólida institución que logre disminuir las angustias de saber que hacer en el futuro. Parece ser que 'el destino' está trazado, aunque no se sepa.

"yo como un adolescente tengo mis temores sobre la vida, como todoas a mi edad. Uno no sabe lo que les prepara el destino". (1.546, m)

"bueno mi idea es estudiar y ser Astronoma aunque no te voy a mentir, poco me gusta estudiar y se que es dificil el camino para estudiar esa profesion". (1.549,f).

"..hay algo que me preocupa, tengo miedo a llegar a un nuevo liceo nose si tendre nuevos amigos que se lleven conmigo, tengo miedo a crescer lla que no se lo que me espera mas adelante y al mismo tiempo deseo conoser a nuevas personas". (1.540, m).

Es en las mujeres donde hay una mayor opinión sobre el estudio como pago de la deuda por el sacrificio paterno y la idea que se construirá familia. Sin embargo, en todos parece ser más relevante a esta edad los referentes familiares para definir el futuro que las expectativas abiertas por la escuela.

*“Uno de mis sueños es poder jugar en los equipos famosos (basketball), pero para eso tengo que estudiar para que pueda ser alguien en la vida”... “otro de mis sueños es poder ser abogado y irme a otro país a trabajar. No es fácil la vida de grande creo ya que tiene arto problemas pero a todos les llega su hora”. (1.836, f).*

*“Quiero ser jugador de futbol pero mi padre no quiere. Y por que no quiere? – porque el quiere que sea doctor. Pero como mi papá es adulto me enseña por el mejor camino y no por la delincuencia ni por las drogas me enseña por el mejor camino”... “ya lo pensé y le dije voy a hacer doctor como me dijo mi papa”. (1.829, m)*

*“yo pienso que mi madre igual que todas las otras, quieren que sus hijos terminen sus estudios, para que cuando ya sean adultos tengan un trabajo y una familia”. (1.942, f).*

*“sabes mamá tu sabes que e mejorado la escuela mis notas son malas pero yo e cambiado mucho no soy atrevida como antes yo mamá quiero seguir estudiando quiero sacar mi profeción de diseñadora grafica ese es mi sueño”... “mamá despues de mi estudios de todos mis estudios quiero trabajar ayudarte despues casarme y con el tiempo tener hijos”. (1.943, f).*

*“Me siento alegre por que paso de curso y me quedare en gastronomia y no me han castigado y me padre no me reta como antes”. (1792, f).*

c) Estudiando en Metrency y Boroa. La autoridad “autorizada”<sup>7</sup>.

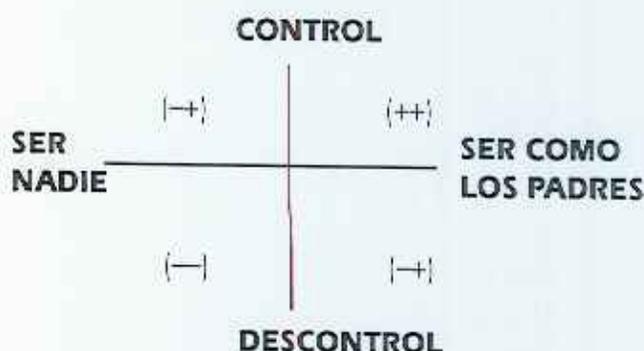
Una aproximación a un *habitus adoelscente semirural* lo hemos desarrollado considerando escuelas de la Novena Región, aquí la adolescencia también se vive como un cambio de etapa, donde se abren nuevas y deseadas experiencias que pasarán, tendrán su fin, por lo que debe aprovecharse.

La conceptualización de la adolescencia es básica, primando más el relato de la experiencia cotidiana que la sistematización y la abstracción.

En estos colegios se abre una distinción más explícita respecto al reconocimiento de la autoridad de los padres. En este caso se ejerce una autoridad legitimada para modelar sus decisiones a futuro. La conflictividad pasa por los permisos, pero no parece existir una rebeldía respecto a cambiar de proyecto de vida.

Una estructura cruzada que permite leer la noción de cambio en la adolescencia para este acápite es:

<sup>7</sup> Hemos integrado al análisis las Pruebas SIMCE de la Escuela F-471 Metrency de Cautín Sur, la G-400 de Santa María de Boroa, como colegios municipalizados. A la Escuela Sta. María de la Rivera N°502 de Cautín Norte y Pequeño Mozart N°7 de Malleco, como particulares subvencionados.



El espacio positivo, se verá, es el ser controlado y seguir el ejemplo de los padres, en tanto el espacio vacío está en el ser nadie y no tener control, cuestión que nadie percibe como deseable ni posible.

Así, el referente principal para actuar y no puramente como autoridad; son los padres los que tienen la razón. Veamos.

*"A mis padres;*

*Queridos y estimados Padres, en primer lugar quisiera saludarte y agradecerte por la educación que me han y me están dando, ya que gracias a eso tengo ahora la capacidad de leer lo que yo busco en libros, de leer lo que a mí me gusta. También quisiera decirles que estoy orgulloso de UDS por que además de ser su hijo, me han transformado en su amigo". (1.283,m).*

*"Con mis padres a quienes quiero mucho les doy todo mi cariño y amor siempre estamos felices..."  
"Ahora que esta grande (un perro) yo voy a trabajar con el cantando y siluando por el campo muy alegre junto a mi padre y a mis hermanos". (1.284, m).*

*"Yo pienso que un adolescente debe tener muchas reglas. Porque uno tiene temor a los adultos en cualquier circunstancia"... "Como un adulto manda en una casa y tiene mucho derecho delante una autoridad, los niños, mujeres y nosotros los adolescente". (1.276, m).*

*"Nuestra relación con los padres aveces se complica nosotros sentimos que ellos no nos entienden porque aveces los padres no se atreven a hablar de ciertas cosas con nosotros... nuestros padres son muy diferentes a nosotros ellos piensan distinto por su edad y por ser padres"... "cuando nosotros seamos padres nos vamos a dar cuenta que ellos tienen y tendrán toda la razón". (1.195).*

Con todo, también la adolescencia es percibida como una nueva situación, por lo que aparece la representación de una nueva situación ante sí mismos y de los otros adultos significativos respecto de ellos.

*"...sin saber que estaba pasando por la edad del pavo un día se dio cuenta de cierta manera de aquello que le sucedía, un día sintió un amor loco por una niña de 14 años llamada maria...". (1.202, m).*

*“nunca imaginé que en esta etapa de mi vida sería tan importante, ahora tengo mas consciencia de mi cuerpo..” (1.204, f).*

*“Ahora que he crecido de porte, me toman más en cuenta y así cada vez me voy sintiendo mas importante y aceptada por la sociedad adulta. Tambien va creciendo mas mi autoestima”. (1.231, f).*

*“El 18 de Septiembre fui a mi primera disco y la pase muy bien, cui con mi prima que la quiero mucho la cual se llama Claudia”. (1.267, m).*

Lo que puede leer es que el “ser adolescente” configura una nueva obligación de responder a las expectativas paternas, por lo que no hay expresión de rebeldía, más bien de subordinación a las normas; hay más reproducción del deseo de ser como los padres, que ruptura explícita de sus mundos.

*“De niños a jóvenes adultos.*

*Ser adolescente es como inciar una nueva etapa en nuestra vidas... cuando uno es joven se empieza a desarrollar en diferentes aspectos para poder seguir estudiando y poder tener después trabajo para cuando sea mas adulto pueda formar su hogar y esos niños tendran los mismos pasos de crecimiento ya que seran niños y después ya seguiran creciendo haci como lo hicieron sus padres y alomejor serán mejores que sus padres”. (1.236, m).*

*“Mi sueño es casarme con el niño que me gusta ser feliz al lado de el y tener hijos hermosos...” (1.237, f).*

*“...los juntamos nosotros y los dimos cuenta de que nunca hay que molestar a los mayores...” (1.240, m)*

*“Yo cuando tenga 18 años voy a terminar mis estudio, despues de mis estudios voy a buscar trabajo, voya trabar 9 años y despues voy a pensar en mi futuro...quiero que mis hijos tengan un estudio maravilloso y que tengan barias amigas”. (1.279, f).*

Como es evidente, lo anterior tiene sus excepciones.

*“Si yo establezco una conversacion con mi padre, mi padre empieza a decir que tengo que estudiar para poder aprender, A mi no me gusta eso, porque me presionan mucho, me meten uno y otro idea en la cabeza y yo no allo que hacer y espreso nome gusta conversar con mis padres”. (1.285, m)*

## **B Los amigos. Los consejeros fiables**

En este ámbito de las relaciones interpersonales, la amistad es uno de los bienes mejor valorados por los adolescentes.

Es importante señalar que, la separación de lo que se dice en la familia y fuera de ella (a los amigos), no implica que cuando se habla con los amigos de cosas privadas, se esté negando la realidad familiar o que exista una situación de ausencia paterna/materna o se viva un clima de confrontación intrafamiliar. (Por supuesto que esto también ocurre: *"mis necesidades son conversar con mis padres pero ellos nunca están cuando yo los necesito ... porque trabajan... pero igual no tienen tiempo para que escuchen mis problemas"*).

*"... además hay tantas preguntas que uno se hace y que nadie te puede responder. También los adultos no te comprenden, ellos no saben lo que tú quieres realmente lo único que hacen mejor es retarte y decir que eres rebelde.*

*Aunque ningún adulto te comprende yo con lo que más me libero es con mis amigas. Ya que ellas me aconsejan y me hacen sentir en buena onda".* (1286, IX R, Colegio Municipal, CM).

Se está haciendo una afirmación de cuánto del vínculo con la familia es un vínculo que, afirmado en el respeto a la autoridad paterna y la confianza que otorgaría su no autoritarismo, permite dialogar sobre temas vedados, sin el temor a la incompreensión, al vacío o al castigo. Un texto construido como diálogo nos dice:

*"Carolina: ¿Es que no confías en mí?"*

*– Macarena: Confío en ti te voy a contar. Antes de ayer me acosté con un inmenzo dolor de estómago. Desperté de madrugada, me dieron ganas de ir al baño, me levanté y luego me di cuenta de que mi cama estaba manchada con sangre. Hace dos días que me llegó la menstruación y tengo temor a contárselo a mi mamá.*

*– Carolina: Despreocúpate, eso es normal de las niñas de la adolescencia y no tienes que tener miedo de contárselo a tu mamá"*

*– Macarena: Sí, pero es que...*

*– No, nada. La adolescencia es el periodo de los cambios sufridos por tu cuerpo".* (1.088, VIII R, Colegio Particular subvencionado, PS).

Hay una sutil diferencia entre el concepto imposición u orden y lo categorizado como consejo. El primero proviene de los padres que no explican una decisión, que se sostiene en el "es por tu bien" pero que resulta impotente en su capacidad de ser comprendida; en tanto el consejo, generalmente, es el que proviene de las amistades, de aquellos que pueden explicar y comprender a la vez, que no se imponen desde el autoritarismo sino desde la autoridad legitimada por la relación de afecto, el querer entender y luego entregar una opinión que se pretende autorizada.

Los adolescentes lo que buscan en la amistad es alguien en quien confiar sus experiencias de vida, las transformaciones del cuerpo, la ebullición de su sexualidad, los cuestionamientos a sus jerarquías valóricas ante las nuevas vivencias, las distinciones entre "el bien y el mal", lo justo e injusto, lo verdadero y lo falso en la vida escolar, del barrio y la sentimental.

*Los mejores amigos son los que no nos colocan en problemas y uno les puede contar secretos sin que ellos los divulgen"* (1.111, VIII R, CM).

Allí siempre se espera tener un amigo/a para conversar, reflexionar y en definitiva escuchar un consejo. Esta es la palabra central en la construcción de la amistad a esta edad: el consejo dado por un amigo/a, es decir, el que otorga un consejo sin el temor a que con la información entregada pueda dañarlo, a que la respuesta sea una represalia. En definitiva, un consejo proveniente de un igual o similar en poder, con experiencias parecidas o más intensas, y con la certeza que entrega un consejo sin haber prejuzgado las consecuencias negativas que pudieran tener sus palabras o sus actos: “¿Que lindo es tener un amigo cuando lo necesitas más?”. (196, f, III R, CM). Es importante señalar que a esta edad, todos los diálogos inventados y que permiten hacerlo extensivo a la vida real, se constituyen al interior de las propias distinciones de sexo; no hay diálogos de confianza hombre-mujer, mujer-hombre, significando que la experiencia de construcción de las amistades aún están fuertemente diferenciadas y distanciadas por la condición sexual.

A los padres se les ve más bien transmitiendo órdenes, instrucciones, imponiendo criterios y no conversando sobre experiencias vividas y de las cuales se pueden extraer lecciones en forma de consejos.

*“no me dejan salir con mis amigos, me hacen estudiar cuando yo no quiero, porque se quejan como me visto, por la música que escucho, porque me retan porque soy muy fanático por el fútbol”.*

*“Algunos adultos no respetan las decisiones de los adolescentes, por que creen que los adolescentes no saben lo que disen y que solo sirven para salir a fiestas...yo y mi mamá tenemos distintos pensamientos ahora se que mi mamá quiere lo mejor para mi pero ella también tiene que entenderme que yo no puedo estudiar lo que a mi no me gusta”. (1.017, f, VIII R, CM)*

La adolescencia se considera como un período difícil, en el cual:

*“hay cosas malas que tu debes luchar por no caer en ellas, como: la droga, la cocaína, el alcohol, etc. Si pero para eso debes elegir bien tus amistades”. (375, m, IV R, CM).*

Por lo tanto la amistad es un capital social que los adolescentes acumulan para tener la fortaleza de enfrentar “las cosas malas”.

*“Si uno carece de amigos,...no se desarrolla en el interior de una sociedad,...le van a faltar en el futuro ‘conocimientos’; como saber realmente lo que es un amigo: una de las cosas más importantes en el camino de la vida”. (122, II R, PS).*

*“no me entiendo mucho con mis mayores y me siento mucho mejor solo cuando estoy con mis amigos y amistades con el unico mayor que me entiendo es mi padre me llevo super bien con el me deja hacer lo que yo estimo conveniente y también lo que no y me da algunas libertades mi madre es sobre protectora... mis amigos son muy buenos amigos y me entienden mis problemas por que a ellos también les a pasado lo mismo. Nota: uno se lleva mejor con los de su misma edad” (1.696, m, RM, CM)*

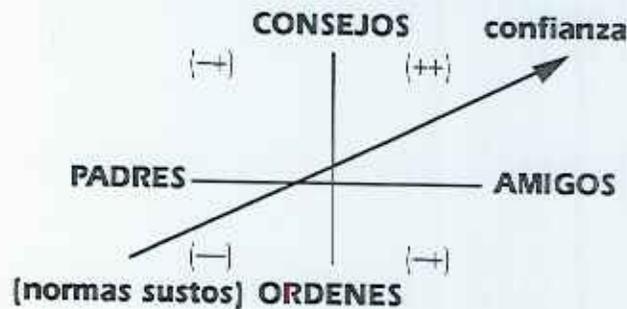
La noción de no poder tener amigos angustia:

*“Algunos de mis compañeros no comprenden que yo quiero ser su amigo y poder compartir mas momentos con ellos, pero en cambio, ellos solo se dedican a molestarme con insultos que bajan mucho mi autoestima y alimentan un odio de mi hacia ellos que cada día que pasa se hace mas y mas grande...” (289, IV R).*

Y también complica, pues:

*"Bueno soy una niña lo más normal del mundo, eso sí que cuesta mucho para hacerme de amigos, a pesar de que cuando tengo un amigo soy muy cariñosa y sensible". (924, f, VIII R, CM).*

Una configuración posible de sus discursos es



En este cuadro la relación con los padres no está cuestionada en el sentido de que emerja como una oposición a la construcción de profundas relaciones de amistad con los amigos, que por lo general son los del colegio. Hay una distinción muy clara entre lo que se le puede o no decir a los padres y lo que pertenece al campo de las relaciones con sus pares. Así, el campo de la conversación sobre la sexualidad, y las experiencias iniciáticas con todo lo que puede ser mal visto, por lo general forma parte de la construcción del secreto con el grupo de amigos o el/la amigo/a. Ello explica la línea transversal pues al no haber ruptura radical con los padres, lo que cruza la estructura es el grado o tipo de confianza que se tiene con padres y amigos, sobre todo ante las nuevas experiencias relatables.

Es el secreto lo que organiza la distinción de lo que se dice en uno y otro ámbito y lo que se considera como tal está dado básicamente por el tipo de relación de confianza construida con los padres. Es decir, no hay un significado para "lo secreto", sino que se constituye de manera determinante por el grado de tolerancia y apertura dialogal con los padres. Esto parece central, pues si bien es natural que a esta edad se tienda a construir un mundo exterior al familiar con vínculos más fuertes, ello no necesariamente debiera llevar a cerrar los campos de conversación al interior de la familia en temas tan cruciales como la formación sexual, normativa, valórica y de la acción social:

*"Estaba muy enojada porque sus padres no la comprendían... ella cada vez estaba más deshecha. Yo la seguía aconsejando... que pensara que sus padres la quieren mucho... ellos también fueron adolescentes y por eso saben que se tienen ilusiones y un deseo de libertad... Le aconsejé que hablara con ellos". (1630, RM, f, Colegio Particular, CP).*

*"Me gustaría contarle todo a mis padres, lo que me a pasado pero no me atrebo porque tengo mucho miedo. le cuento algunas cosas... mis amigos me dicen una cosa y yo hago eso que dicen y me sale bien pero*

*abeces todo me sale mal y al final converso con mis amigos y me dicen que les cuente todo a mis padres sin temor ni vergüenza porque ellos siempre te apoyan!". (1.844, m, RM, PS).*

En ambos casos, hombre y mujer, de colegio particular pagado y particular subvencionado, son consejera o aconsejado por los amigos, los que no se oponen a los padres, pero, con los amigos 'no da vergüenza', ni temores

La estructura propuesta no ofrece grandes diferencias entre *habitus* de los estudiantes. Pero hay situaciones en que la ruptura se hace radical, en este caso desde un colegio municipal de la Región Metropolitana.

Hay también experiencias con los amigos que son las que llenan casi definitivamente el ámbito de los afectos y solidaridades cuando éstos no se encuentran en el núcleo familiar. Aquí es donde se transforman las relaciones de convivencia en identificación cultural y sentimiento de comunidad, que opera profundamente en la socialización de los integrantes de un grupo que construye ritos de pertenencia y fuertes lazos de integración en contraposición a un mundo que ven como desinteresado de ellos, que los desprecia:

*"Yo me junto con un grupo no tan bueno, tomamos, pitamos varias cosas malas y yo me siento responsable por ese grupo. Por como se dice, yo lo llevo, yo estoy con ellos porque me gusta si ellos me ofresen un vaso de vino es con cariño, no de mala forma, pero en mi casa el cariño que me dan mis padres me lo dan ellos. somos malos con los de mas pero con nosotros somos muy unidos, somos una familia llamada ADC. Pucha no todos tenemos buena situación economica, si al otro le falta yo tengo si a mi me falta el otro tiene. asi somos.*

*hogala el que lea esto nos entienda y que no diga ellos no valen nada porque así siempre nos tratan, mal, muy mal". (1.860, m, RM, CM).*

Esta visión tiene la cualidad de señalar la impotencia que tiene el discurso de las órdenes vaciadas de contenido afectivo, de preocupación por la subjetividad de los hijos. Lo que aquí se está valorando es el "cariño", "somos una familia", la solidaridad, es decir categorías que también se dicen en las familias, pero que cuando no van cargadas de comprensión por las necesidades de los hijos, estos terminan sustituyéndola en otros espacios. En este punto es clave como se expresa esa tensión en el tipo de representaciones sociales que se construyen no sólo por lo dicho en el sentido común, si no por la experiencia vivida, las biografías personales capaces de cargar de otros significados los mismos significantes (familia, valer, etc) y generar una crítica coherente a quienes dicen "ellos no valen nada" porque lo dicen en tanto la condición económica que tienen y la forma de vida que realizan. Las distinciones paternas de esas categorías están radicalmente en otro código; la separación es casi total.

## C El otro sexo

Los conflictos del “pololeo”.

Aquí entra en juego, generalmente, el tema de las primeras relaciones de pareja, de “pololeo”.

Es en estas relaciones que se pone a prueba casi todo. Se pone en juego la autoestima, la capacidad de conquistar y ser querido, las amistades, las primeras grandes traiciones, la posibilidad de ver futuros en que ellos juegan el rol central y no sus padres.



La estructura cruzada superior muestra que la forma de organizar las representaciones sobre “el pololeo”, cargan simbólicamente al “pololo/a” como la expresión del cambio. De pasar a una nueva fase, donde las cosas ya no van a ser como antes, ingresando a un movimiento más continuo de transformaciones. En esa figura se concentra el principio de la autoafirmación, de la identidad recuperada fuera del hogar e incluso – a veces – contra la opinión de los padres. Así pololear es opuesto a padres, no porque ello requiere una ruptura física, sino porque se resignifica el símbolo, se pone en suspenso, en cuanto, se vale la pena, se romperá o evadirá su autoridad. Tampoco es una ruptura definitiva pues se pretende obtener su apoyo para que abierto/a a las nuevas experiencias éstas se realicen confiadamente, con seguridades, pues hay un mundo de temores que son vistos como aquella falta de experiencia que pueden aportar los padres y que en su ausencia serán sustituidos por los amigos. El cuadro entrega las calificaciones que tienen sus diferentes combinaciones.

Las primeras experiencias de “pololeo” están mediadas por las autorizaciones paternas, y no están exentas de conflictos cuando los padres desconfían de la decisión tomada por los hijos. Aún así predomina el discurso que respeta y/o valora la opinión paterna, pues se reconoce que son sus primeras experiencias, son el “*todo comenzó cuando...*”<sup>8</sup> o “*lo de ellos empezó...*”<sup>9</sup> y que luego vendrá la edad en que la decisión corresponderá exclusivamente a ellos.

<sup>8</sup> (244, III R).

<sup>9</sup> (234, III R).

*"Vero:..lo unico malo es que mi papá no me deja pololiar. Daniela: A mi ;SI!. Vero: Pero sabes, me gusta que mi papá esté atento a mi y a lo que hago. Daniela: A mi también". (107, II R).*

Otro de los textos señala, al filo de la 'obediencia debida':

*"Me gusta un muchacho que es mayor que mí, por cuatro años, mis padres no me dejan pololiar y me aconsejan que cuando lo haga hojalá tenga más de 19 años.*

*Porque, pololiar muy joven te traen muchos problemas, en la casa, en el colegio y con tu familiares más cercanos a tí.*

*Por eso prefiero hacerles caso en todo lo que me digan para evitar esos problemas ..."* (952, VIII R).

Estas primeras experiencias son vividas intensamente:

*"...estoy saliendo con una chiquilla de la poblacion, bueno ella es morena mide 1,60 y ademas es superbonita y me vuelve loquito...ay si la vieras! Te desmayarias, pues yo me desmaye. Cuando recién la vi me puse tan nervioso parecía tener cinco años o algo así, mis compañeros me molestaban, porque cuando ella me hablaba yo me ponía rojito, rojito y el cuerpo me tiritaba hasta los dedos del pie". (1.092, VIII R).*

A los 15 años

*"Y los fuimos, y llegamos y empeso la fiesta y conocí a la alejandra de 14 años, bilamos unos temas mientras el jonathan mientras copetiaba y yo igual, fumamos mucho y en ese momento le dí un beso a la alejandra y seguimos bailando y nos fuimos a conbersar a fuera un rato. Le ofresi un cigarro y lo asepto y la conocí arto..." (1.945, RM).*

*"Ahora en la adolescente me enamorado de una compañera. Esto es solo una ilucion de esta edad en que todo puede pasar. Aveces se me olvida a lo que me mandan. Ando despitado, como en la luna por pensar en ella. Pero no dejo de pensar que es una tontera porque falta enseñanza media me queda por estudiar mucho y no quiero alejarme de mis estudios..." (1.175, VIII R)*

En este proceso se conoce la decepción y la traición. Esto es lo que más duele tanto en los hombres como en las mujeres, aunque éstas últimas estén más disponibles a comprenderlos.

*"tengo una relación de pareja no muy Buena que digamos, pero yo la quiero y un día mi amigo fue a la plaza y la vio con otro y ella se pasó por el frente del él pero el no lo miran para nada y al otro día mi amigo me conto todo y yo me puese mar, pero pienso que la vida sige y no puedo echame a morir. La vida sige pero apesar la sigo queriendo". (1.969, RM).*

*"...pero esa misma tarde en la dicohteque nos besamos con pasión y ternura y hay empeso lo que no espeabamos, a pololear, handuvimos un buen tiempo, pero yo me he enamorado de ella, yo solo pienso en berte sino en estar junto a ti pero paso algo que yo no esperaba Ha ella le gustaba aun hombre mayor que ella...se fue con el yo me he destrozado poco a poco..." (565, V R).*

En tanto con los pololeos la amistad queda a prueba y la respuesta a la traición está en la incipiente "condena social" que recae sobre aquella que pretende al "pololo" de su amiga, aunque no hay reproche hacia el hombre que abandona el romance por una amiga de su polola.

*"Una traición.*

*En esta época de la vida cuando el mundo se pone un poco difícil, yo estaba pololiando con un niño y una amiga lo conoció y le empezó a coquetear... Ella pinchó con mi pololo, después fueron a una fiesta, estuvieron toda la noche juntos (me puso el gorro). Yo encuentro que una amiga no debe ser así, porque yo creo que una amiga es para siempre, o sea lo que hizo ella fue traicionarme y traicionarnos a todas, porque a todas nuestras amigas le ha hecho lo mismo... prefiero perder a un hombre porque hombres hay muchos en el mundo y no a una amiga, pero eso ahora no le hablamos..." (1998, VIII R).*

Estos relatos dibujan una adolescencia que ingresa a nuevas experiencias cargadas de ilusiones, desinformaciones y estructuras valóricas entregadas por la familia, los amigos, la escuela y los medios de comunicación. En esta fase hay una demanda de máxima comunicación con un otro que desde una posición de autoridad legítima y con capacidad de comprensión, se le puede confiar para relatar estas experiencias íntimas. No siempre los canales están abiertos.

La experiencia en la que se comienza a incursionar se carga con varios temores, pero ella se enfrenta pues ante la duda solo está la parálisis, el dejar de comunicar a sus pares las vivencias que se colectivizan en las conversaciones entre amigos/as. Así, la tensión entre la determinación paterna de evitar —particularmente en las hijas— el contacto amoroso con la pareja no seleccionada o aprobada por éstos y la vida misma que empuja a los adolescentes a explorar sus nuevas sensaciones, se resuelve de manera bien diversificada. Las mujeres tienden, al menos formalmente a aceptar las indicaciones paternas, pero es sólo una cuestión de tiempo, pues las dudas adolescentes se resuelven por la vía práctica, de construir su propia experiencia. Aquí está otra de las tensiones vitales, al pretender contener algo que debe ser encauzado.

## 2. Educación

El análisis de las expectativas que se tienen del y en el sistema escolar, se ven desde la perspectiva de las mujeres y hombres de manera diferenciada, para establecer ciertas distinciones más típicas en los discursos de cada grupo.

El análisis se concentra en el tema de las expectativas.

Mujeres. La lucha por ser alguien.

La trama del relato esta organizada bajo el siguiente cruce:



*"Ser adolescente es como no ser entendido"* (1.076, VIII R, Colegio Particular Subvencionado[PS]).

Esta afirmación se presenta como la definición más clarificadora de cómo ellas comprenden el proceso para llegar a ser madura. Es una línea de desarrollo en la cual hay un "crecer más, estar más con los amigos y menos con los padres" y en ese proceso se está en la preparación para llegar a tener estudios universitarios, un trabajo digno y una familia. La construcción de expectativas que hace la estudiante estaría marcada por la presión y/o ejemplo de la familia y lo que inculca la escuela.

Lo anterior es bien significativo en tanto el "no ser entendido" provoca efectos concretos en la conducta y el imaginario. Por una parte no los responsabiliza de las decisiones que toman, de las propias expectativas que se forman y de las opiniones que vierten. Aparece como un sujeto subordinado, disponible a "entender" pero no a formular sus propios juicios, a defender sus puntos de vista sobre su vida y experiencia. Es una concepción de adolescente ideal para quien busca despersonalizar a los sujetos.

Junto a ello hay claridad, en algunos, que en esta etapa se está "aprendiendo a respetar a personas mayores que yo"<sup>10</sup>, a condición de que si se llega a madurar "no me miren a menos, con un trabajo limpio y con el apoyo de mi familia" (1.337, f, X R, Colegio Municipal [CM]).

En el otro eje, se mueven las expectativas y los temores que cruzan el proceso de "llegar a ser entendido". Llama la atención que las expectativas generadas en los colegios municipalizados y particulares subvencionados de todas las regiones, pasan por continuar estudiando en la enseñanza superior en carreras tales como medicina, veterinaria, administración de empresas, derecho. El juego entre estas expectativas y las posibilidades futuras está como uno de los temores permanentes para estas niñas, pues es reiterativa la idea que se puede fracasar y eso significaría la humillación, el no tener un trabajo digno:

<sup>10</sup> (1.337, f, X R).

La trama del relato esta organizada bajo el siguiente cruce:



*"Ser adolescente es como no ser entendido"* (1.076, VIII R, Colegio Particular Subvencionado[PS])

Esta afirmación se presenta como la definición más clarificadora de cómo ellas comprenden el proceso para llegar a ser madura. Es una línea de desarrollo en la cual hay un "crecer más, estar más con los amigos y menos con los padres" y en ese proceso se está en la preparación para llegar a tener estudios universitarios, un trabajo digno y una familia. La construcción de expectativas que hace la estudiante estaría marcada por la presión y/o ejemplo de la familia y lo que inculca la escuela.

Lo anterior es bien significativo en tanto el "no ser entendido" provoca efectos concretos en la conducta y el imaginario. Por una parte no los responsabiliza de las decisiones que toman, de las propias expectativas que se forman y de las opiniones que vierten. Aparece como un sujeto subordinado, disponible a "entender" pero no a formular sus propios juicios, a defender sus puntos de vista sobre su vida y experiencia. Es una concepción de adolescente ideal para quien busca despersonalizar a los sujetos.

Junto a ello hay claridad, en algunos, que en esta etapa se está "aprendiendo a respetar a personas mayores que yo"<sup>10</sup>, a condición de que si se llega a madurar "no me miren a menos, con un trabajo limpio y con el apoyo de mi familia" (1.337, f, X R, Colegio Municipal [CM]).

En el otro eje, se mueven las expectativas y los temores que cruzan el proceso de "llegar a ser entendido". Llama la atención que las expectativas generadas en los colegios municipalizados y particulares subvencionados de todas las regiones, pasan por continuar estudiando en la enseñanza superior en carreras tales como medicina, veterinaria, administración de empresas, derecho. El juego entre estas expectativas y las posibilidades futuras está como uno de los temores permanentes para estas niñas, pues es reiterativa la idea que se puede fracasar y eso significaría la humillación, el no tener un trabajo digno:

<sup>10</sup> (1337, f, X R).

*"Siempre e hanelado entrar al politecnico de Castro, ese es mi gran sueño, seguir una carrera... lo que no me gusta del politecnico es que en algunas ocasiones te discriminan porque vienes del campo... sin estudio nunca pero nunca podre surgir o ser algo en esta vida... para algun día llegar hacer alguien que me puedan respetar."*<sup>11</sup> (CM).

En otras palabras, mientras la educación sigue siendo percibida como una posibilidad de "subir más alto", esto se realizaría al "sacar una buena carrera en la Universidad" y no en otras esferas de la educación y del trabajo:

*"Mi sueño más anhelado es estudiar medicina, o específicamente pediatría, que es lo que a mi me gusta, pero también a la vez me gustaría hacer un curso o postulado en otro país como Inglaterra... (...) Nosotros necesitamos de mucho afecto y cariño en esta etapa de nuestra vida, porque de esto depende el como seremos cuando grandes, por ejemplo: si elegiremos la carrera correcta o en la que mas nos encontremos a gusto".* (1.085, VIII R, PS).

En esta expectativa construida hay un rol importante de la familia que parece ordenar, direccionar el desarrollo de sus hijas, con la meta de la carrera universitaria, imponiendo el particular temor al fracaso en el rendimiento escolar. No hay ninguna vinculación entre esas expectativas y los requerimientos reales de rendimiento escolar ni de las obligaciones económicas que ello implica:

*"Es difícil pensar en el futuro cuando uno no sabe que carrera tiene que estudiar y que le da la cabeza para lograr el objetivo, pero si sus padres no lo presionan el va a encontrar la respuesta que busca".* (1.771, RM, PS).

En los discursos se hace una directa relación, entre el estudio universitario-trabajo digno-no humillación, que debe estar marcada tanto por la experiencia familiar, como por los medios de comunicación que, por negación, debe reflejar que aquellos que no tienen estudios superiores no llegan a obtener un trabajo digno y por tanto pueden ser humillados.

*"...ver mi futuro, para algundía llegar hacer alguien, que me puedan respetar, asi cómo yo estoy aprendiendo a respetar a personas mayor que yo, yo quiero lo mismo para mí y que no me miren a menos. Quiero llegar algundía ser digna d emi trabajo y por supuesto tener un trabajo liempio al cual mi familia lo asepte y me apoyen en todo y nunca me rechase en nada y yo lo que estoy diciendo hojalá se me cumpla nada más pido en está vida."* (1.337, X R, CM).

Esta polarización que puede ser un motor para "subir más alto", genera temor al fracaso, y en condiciones poco probables de alcanzar la meta propuesta:

*"Bueno mi vida es como la de todo. Vivo pensando en lo que será de mi en unos cuatro años más, yo aveces*

<sup>11</sup> (1.448, m, X R).

*me digo a mi misma: Valeria no temas vas por un buen camino, pero ten cuidado luego puedes chocar con una roca, en ese camino.(...)..suelo pensar, en que seré un gran abogado, o médico, pero también digo, para obtener eso hay que luchar y muy dura en está vida". (1313, IXR, CM).*

Un elemento que juega como relativizador del "subir más alto", es una especialización en la carrera de secretariado, que significa un reconocimiento social y a la vez una meta cumplida. El secretariado es el producto de la negociación entre lo que se quiere llegar a ser y lo que se percibe como lo más probable en el proceso de ascenso social.

Es decir, en el eje Temor-Ser alguien se mueven los miedos a la humillación, al fracaso y al rechazo de la familia en esta trayectoria educativa que lleva a escalones más altos en la lucha por "ser alguien".

En los textos de las mujeres hay menciones a la construcción de una familia, pero se ve como algo lejano, subordinado a esta expectativa ligada al estudio posterior al colegio.

Hombres. El destino es trabajar, es hora de "carretear".

La construcción de esta etapa de la vida es "ser feliz", "carretear", "pololear". Es decir, no privarse de un momento de la vida que se vislumbra siempre como muy complicada. Hay conciencia de ciertos peligros como la droga que circula entre los conocidos, pero, se dice que se le rechaza.

*"Yo creo que soy un adolescente responsable, tranquilo, bueno para el carrete. Para mi ser un adolescente significa disfrutar... empieza a relacionarse mejor, le empiezan a gustar las mujeres.(...) Lo que a mi más me gusta hacer es jugar a la pelota y andar con mujeres y escuchar los Tiros de Gracia. Esa es mi adolescencia. FIN". (1.897, RM, PS).*

*"Tengo 15 años. Nacien Iquique. Bueno te voy a contar lo que yo quiero ser más adelante. Yo soy un estudiante. Soy molesto, todo un adolescente de los 90. Soy bueno para el leceo, molesto en clases... (...)bamos a fiestas y siempre hay pelea ya yo me junto con ellos por que siempre estan al lado de uno cuando alguien del grupo lo necesita, te ayudan en todo y lo bueno que tenemos es que somos unidos ¡ya! Y lo que no me gusta son los cabros jóvenes como yo, que le hacen ala pasta, a todo eso eso es lo que no me gusta. Yo quiero ser arquitecto porque me gusta y yo aconsejaría a algúnos niños que no se bayan por malos pasos, eso es todo". (2.009, I R, CM).*

El pasarlo bien no implica el no tener conciencia de la necesidad de estudiar y cumplir con las obligaciones que impone la familia respecto del estudio:

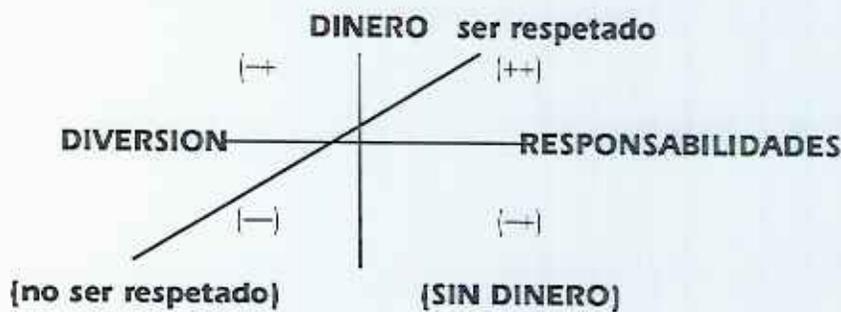
*"...él me pregunto ¿Tú tienes miedo llegar a hacer inculto? Yo le respondí si, porque no se como va a ser mi vida cuando sea adulto, tambien no se si voy a ser feliz o no (...) ¿Que te gustaría ser cuando seas adulto? Y el me digo me gustaria ser un ingeniero forestal para proteger todos los bosques y tambien me gustaria ser abogado para ayudar a todas las personas que lo necesiten.." (1.255, IX R, CM).*

"¿Me casare? bueno si me caso quiero tener dos hijos y tener una esposa que sea cariñosa y trabajadora. Bueno, para eso yo estoy consiente de que tengo que estudiar y salir del Liceo para poder seguir adelante, quizas como padre o como mecanico automotriz. En la vida hay muchos obstáculos y para romper esos obstaculos tengo que esforzarme al maximo y seguir mi carrera..." (1.272, IX R,CM).

Junto a lo anterior hay una distinción respecto a la relación con los padres, en tanto hay una decisión de: "asermme respetar o que me respeten o me agan baler mis opiniones, la gente o mi familia". (1.423, X R,CM).

con  
algún

- El esquema del ordenamiento de las expectativas de los adolescentes varones, en sus relatos emerge como sigue:



Como se aprecia en la estructura cruzada, hoy es el tiempo del goce, de allí su carga ambigua, porque se sabe que es pasajero, que todo apunta a tener que trabajar, hacer dinero y ser respetado, para no quedarse estancado en una situación de diversión, sin dinero y sin el respeto de nadie. La responsabilidad es como el destino inevitable, la condición para lograr lo que se quiere. Hemos puesto el eje del respeto-no respeto pues opera como impulsor de querer ser alguien en la vida.

Pero también es tiempo de aprender estrategias para eludir el control de los padres para que se pueda gozar de esta etapa:

"Ser un adolescente es algo difícil, porque no puede expresarse como uno es más chico, siendo más chico uno dice lo que piensa y no lo retan. Debes en cuando uno se tiene que tragar las cosas para que no te castiguen. Sobre las notas, el estudio, la responsabilidad ahí mucho peso, es decir, que te piden mucho ya que todo el peso cae sobre ti y tus logros o lo que no logras, si te sacas una nota insuficiente te retan mucho más que a tus hermanos mayores o menores por el solo hecho de que estas por entrar a educación media y esas notas sirben para la universidad y no entras a una universidad tradicional va a costar mucho que te contraten y que tengas un buen sueldo". (1.647, RM, Colegio Particular Pagado, CP).

Hay que "tragarse cosas para que no lo castiguen". Es un discurso "responsable" de gozar y a la vez responder a la obligación paterna, que se asocia a terminar los estudios.

"...me he propuesto varias metas pues quiero ser alguien muy importante(...) e estudiado y me esforzado en muchas cosas como: estudiar y releer lo pasado. -tratar de hacer mis tareas lo mejor posible. -participar

en clases, etc.

*Lo malo es que soy muy inquieto, pero buen compañero"... he pedido ayuda a mis padres para la gran mayoría de las cosas ultimamente las ago solo y, bueno, eso es todo". (1.094, VIII R,PS).*

"Ser alguien" tiene aquí que ver con ser importante y ello implica un esfuerzo propio ineludible.

En esta línea se proyecta la idea de casarse como un paso inevitable, una etapa obligada y que se liga con el poder trabajar para mantener a la esposa y los futuros hijos:

*"Para mi de pasar un adolescente puede ser muy distinto mi comportamiento, puede salir a buscar trabajo de ser un buen trabajador.*

*La importancia uno cuando busca su polola puede llegar un acuerdo de casarse y tener hijo". (1.278, IX R,CM).*

Hay una valoración del estudio universitario como una meta y entre las profesiones que se nombran está la de Ingeniero Forestal –como la más reiterada–, médico, arquitecto y biólogo marino.

*"...lo de mis sueños es llegar a la universidad y recibirme de biólogo marino o ingeniero forestal". (1.568, RM, CM).*

Pero, es notoria la vinculación estrecha entre el estudio de algo concreto para trabajar, no tanto como una realización personal sino como una necesidad para "ganarme mi propia plata". En este caso la asociación de estudio con el trabajo está más ligada a las realidades contextuales que viven, mencionando carreras como "ser buen detective"<sup>12</sup>, mecánica automotriz, técnico industrial, guardaparque, contador. Hay una clara valoración del estudio pues:

*"sin estudio nunca pero nunca podre surgir o ser algo en esta vida tan corta y complicada que es esta". (1.448, X R,CM).*

Lo que gatillaría esta idea práctica es que las "profesiones" dan dinero, el que es visto como seguridad, cumplimiento de la meta de "ser alguien" y poder casarse.

*"Yo viví en una estancia, campo, mi padre y madre trabaja allí yo en este momento vivo con una tía abuela, y primos, con ellos e aprendido muchas cosas, se manejar, soldar, trabajar en alumbrío, trabajar en madera y muchas cosas más.*

*Yo me voy a ir a un Liceo Industrial y quiero estudiar estructuras metálicas, espero ser alguien en la vida y ganarme mi propia plata". (1.480, XII R, PS).*

Si organizamos separadamente los discursos anteriores sobre la educación, esta vez en relación al origen de los colegios, podemos encontrar nuevas distinciones que nos parecen pertinentes:

<sup>12</sup> (1952, R.M).

Para los colegios particulares pagados agregaremos un par de textos más, que nos permitan una mayor diversidad de discursos.

*"Yo como adolescente me siento en una estancia libre por lo que hago, por lo que digo y lo que siento. Uno de mis mayores anelos es llegar a la Universidad y estudiar arquitectura"... "(a mis amigos les cuento mis inquietudes y me seitno bien, al igual que converso con mis padres de mis inquietudes y anelos sobre lo que hago al futuro"... "Lo que espero ahora es pasar de curso, irme a un buen colegio o liceo a estudiar lo que me gusta, ya que eso me motiva para hacer bien las cosas mas adelante y ser un profesional como lo es mi padres y mi madre, ya que con eso realizado me sentiria muy feliz..." (1.059, f, VIII R).*

*"..un sueño seria ser un gran empresario y un sueño ser un deportista con grandes capacidades... de esta forma poder llegar a un sueño pero con esfuerzo yo y mis padres siempre aclaramos dudas, etc." (1.649, m, RM)*

### Los Colegios Particulares Pagados

Una mirada desde una estructura paralela, puede organizarse de la siguiente manera:

<b>T1 Expectativas=</b>	no llegar a la Universidad) (no ser profesional ) (no tener logros	/	llegar a la Universidad ser arquitecto, empresario tener logros
<b>T2 Deber=</b>	(no estudiar) (malas notas	/	estudiar buenas notas
<b>T3 Realización=</b>	(no estudiar a gusto) (no ir a buen colegio)	/	estudiar a gusto ir a buen colegio
<b>T4 Condición=</b>	(no tener apoyo padres)	/	apoyo de los padres
<b>T Cumplir sueños= (no ser como los padres) / ser como los padres</b>			

Como se aprecia en la tabla, la Educación, entre los que asisten a los Colegios particulares pagados, es vista como el cumplimiento de aspiraciones realizadas con el apoyo y diálogo con los padres. El referente 'padres' es visto como necesario de igualar porque se reconoce lo alcanzado en la vida; y la educación universitaria se percibe como un reto pero no como una angustia y ese camino se concreta con la ayuda de los padres y el esfuerzo propio, en tanto se siga en buenos colegios. Hay un reconocimiento implícito a su condición social privilegiada, en tanto no ser profesional ni siquiera es una posibilidad mencionada.

### Los Colegios Particulares Subvencionados

En cuanto a los adolescentes de los Colegios particulares subvencionados, haciendo un resumen en paralelo de sus discursos, tenemos:

<b>T1 Expectativas=</b>	(no estudiar), no trabajar no seguir estudio	/	terminar de estudiar, trabajar seguir estudio
<b>T2 Deber=</b>	(no llegar a la Universidad) (no hacer tareas) (no participar en clases) (mal compañero)	/	matrona, medicina. hacer tareas participar en clases buen compañero
<b>T3 Realización=</b>	(no elegir carrera correcta)	/	elegir carrera correcta
<b>T4 Condición=</b>	(no esforzarse)	/	esforzarse en muchas cosas
<b>T Cumplir meta=</b>	<b>(ser nadie)</b>	<b>/</b>	<b>ser alguien importante</b>

El ser alguien se logra con mucho esfuerzo, incluso si es necesario trabajar. Hay una clara tarea por delante que no está asegurada si es que no se pone esfuerzo propia. En este cuadro el apoyo de los padres no está mencionado, lo que implica que –sin ser excluido– es en torno al propio desempeño como se podrá cumplir la meta. En este sentido, la educación se piensa como un canal de movilidad social mediante la cual se puede llevar a ser alguien.

### Los Colegios Municipales

Para los Colegios municipales hemos desarrollado el siguiente cuadro:

<b>T1 Expectativa=</b>	(no estudiar) (no surgir) ser del montón) (tener trabajo sucio)	/	estudiar surgir ser ingeniero forestal, matrona, mecánico tener trabajo digno, limpio
<b>T2 Deber=</b>	(no esforzarse)	/	seguir estudiando
<b>T3 Realización=</b>	(no hacer familia)	/	casarse, trabajar, surgir
<b>T4 Condición=</b>	(no esforzarse)	/	esforzarse al máximo
<b>T Cumplir meta=</b>	<b>(ser nadie)</b>	<b>/</b>	<b>ser respetado, ser alguien</b>

En los Colegios municipalizados, también hay una claridad que el estudio está ligado al trabajo. La realización personal más que encontrarla en estudiar lo que a uno le gusta y por esa vía cumplir sus metas, se vislumbra en el poder tener un trabajo digno, que no sea humillante y que permita ser respetado. En esas condiciones, la palabra clave es surgir; es decir, se está en una posición de incon-

formidad y se requiere “subir”, salir desde donde se está para ser alguien, por ello el esfuerzo es “al máximo”. Esto permite hipotetizar respecto que la brecha entre las expectativas de llegar a la universidad y encontrar un trabajo digno se pueden negociar con un tipo de carreras técnicas que posibiliten “ser más” y constituir familia.

Hemos agregado a modo extensivo algunos textos rurales donde se pueden apreciar la valoración de la educación sobre todo por la vía del discurso de los padres, lo que lo ligan a un mejor trabajo. Esto es muy expresivo:

*“El trabajo.*

*La semana pasada estube combersando con mi padre y me comberso sobre su trabajo cuando el trabajo me dijo hijo trabaje treinta y cinco años, mi trabajo fue de esquilador. Ahora hace cinco años que no voy a la esquila me siento muy consado me duelen mucho la piernas los brazos ya tengo 62 años cuando cobre mi pención no voy a trabajar mas pero todabia me faltan tres años tengo que seir trabajando.*

*Todabia me falta limpiar mi campo en un año tengo que tenerlo todo limpio tengo que tenerlo como espejo y despues los dos años que me quedan vamos a empastarlo y cultivarlo cuando cumpla 65 años tus hermanos tienen que hacerce cargo mientras que el otro años tienes que seir estudiando no tienes que ser como tus hermanos que no quiesieton estudiar tienes que estudiar para ser un hombre en la vida mira que para trabajar en la ciudad o en cuaquier parte te pide cuarto medio”. (1.450, X R).*

*“Yo vivo en el campo con mis padres. Estudio en la escuela malpichahue (G.319) my curso es el 8° A. Yo tengo 15 años de edad y para el hotro año pienso seguir estudiando en el liceo para luego estudiar gasfiter porque megusta esa profecion.*

*Para las vacasione yo salgo a trabajar con algunos amigos de este lugar nos vamos para el norte a trabajar a las frutas.*

*Yo quiero seguir estudiando (y me gusta trabajar)”. (1.242, IX R).*

Nota aparte merece el rol que juega el fútbol. El futbolista es la imagen del éxito para un número importante de adolescentes porque se le vincula a la fama, el dinero y las mujeres. Nueva tríada que motoriza el imaginario, pero que también guarda la reserva de tener que estudiar para poder salir adelante en una vida que se ve con importantes obstáculos para cumplir las metas que se comienzan a trazar.

*Mi sueño es ser algún día futbolista, o si no ir a la universidad y titularme como medico”. (1.897, RM).*

*“Mi gran sueño es jugar en la U. de Chile, U. de delantero número 11, casarme ser famoso mejor que marcelo salas trabajar ganar dientro y ser muy feliz...” (1.663, RM)*

No hay duda que los adolescentes varones no tienen intención de perderse esta etapa de descubrimientos, nuevas sensaciones que se encuentran en el “pasarlo bien”, “carreteando” pues está claro

que es una etapa que se va y hay que aprovechar, ya luego viene el “tener” que casarse. Así las perspectivas educacionales se relacionan mucho con las posibilidades de ganar dinero y ello se obtiene con un oficio o profesión que se va ajustando a los contextos en los cuales se desenvuelven –aunque hay algunas disociaciones– producto de las presiones paternas o la falta de orientación concreta hacia sus posibilidades.

### 3. Participación. La débil ciudadanía escolar

En cuanto a otros ámbitos de la Educación y que están en los discursos relativos a la participación y los vínculos que desarrollan hay, tanto en los hombres como en las mujeres, una poca valoración de su participación en aquellas instancias abiertas en el colegio que estén más allá de lo estrictamente académico. Es decir, no hay mención a los Consejos de Curso, a la organización de actividades culturales o recreativas colectivas.

Así, todo el colegio aparece como un espacio contradictorio, pues siendo muy normativo de sus conductas y exigente en sus rendimientos –según capacidades– parece ser la única posibilidad de desarrollar interacciones con sus pares sin aburrirse:

*“...a pesar cuando salgo del colegio me aburro tanto que no se que hacer, pienso que si me pongo a dormir se me le va hacer corta la tarde”.* (405, m, V R).

En relación a los discursos que hablan de participación estos básicamente describen la importancia que tiene el hacer deporte y entre ellos el más nombrado entre los hombres es jugar fútbol. La participación más indiferenciada con las mujeres, es la integración en los scouts.

La participación en actividades deportivas es valorada positivamente, aunque no es un espacio exclusivamente promovido por la escuela o que desde ésta se generen las integraciones de los adolescentes a una organización:

*«lo que más valoro es cuando voy a torneos de cuarenta adolescentes que también participan, yo siempre saco uno de los tres primeros lugares”.*

*“Yo con mis compañeros de 8° siempre representamos al colegio en actividades extraprogramáticas como: fútbol, básquetbol, ajedrez, tenis de mesa y varias otras actividades...”* (1.143, VIII R).

La actividad deportiva forma parte no sólo de la entretención y la ruptura de la rutina escolar. Es un ámbito que se reconoce implícita o explícitamente como el ideal para ganar amigos, socializarse en responsabilidades libremente asumidas y conocer nuevos lugares.

*“Llevo tres años viviendo en Maipu y conocí unos amigos jugando a la pelota en un parque, jugabamos*

*con los vecinos de la cuadra en baby por una villa llamada Somela que quedaba a 3 o 4 cuadras de la casa. También con los de la otra plaza que se llamaban Club los cariñositos íbamos para todos lados a jugar a la pelota. Después fui a jugar por el Club donde trabaja mi papá en Indugas que ven para el barrancón por la casa mayor de Chena por San Bernardo un poco más ayá fui con un amigo que le dicen Otto y con mi compañero Roberto Pino que se hizo un gol.” (1.822, RM).*

*“También me encanta la naturaleza, el medio ambiente, los animales yo soy scout y me encanta, voy a campamento salgo a escurciones y se arto de eso...” (1.887, f, RM).*

*“Estaba José siempre en su casa encerrado viendo televisio y esas cosas. Al lado de su casa habian amigos que jugaban a la pelota y tenían alrededor de 15 años. Yo también jugaba con esos niños. Un día faltaba un jugador, yo fui a la casa de el niño que estaba viendo tele y le dije si quería jugar con nosotros. El me dijo que no se juntaba con otros niños y que no le gustaba. (...)El día domingo era la final del campeonato de los niños del barrio y este equipo tampoco tenía el jugador que le faltaba. Fui a la casa del mismo niño y le dije que nos faltaba uno el dijo que bueno y se hicieron muy buenos amigos.” (1.712, RM).*

Es importante señalar que cuando la participación es nombrada como preocupación por “la cosa pública”, con lo que está en la conversación del mundo adulto y los medios de comunicación, la cantidad de textos se reduce significativamente y los adolescentes asumen un papel en tercera persona y un tanto adulto:

*“Fabiola: (a su amiga) Lo digo por todas las cosas que están sucediendo, tales como: la prostitución de niñas jóvenes, que al parecer no tienen otra perspectiva del mundo y ni futuro, también el suicidio de los estudiantes.*

*Pamela: ...Lo que sucede es que hoy en día los jóvenes no tienen metas fijas, por lo cual hacen que caigan en la delincuencia, drogadicción, prostitución, etc.*

*Fabiola: ...eso se debe, también, a la mala comunicación que hay con lo padres...tanta televisión, en los periódicos, etc.*

*Pamela: Sabes, a mí, en lo personal, me gustaría que hubieran más grupos juveniles, partes donde los jóvenes tengan su propio espacio, donde les enseñen actividades ecológicas, culturales, artísticas, musicales o sea lugares donde ellos sepan aprovechar todo lo que ellos saben hacer y lo que podrían llegar ha ser si es que se lo proponen, también grupos o instituciones en donde ellos se sientan importantes que sepan que ellos valen y no que son un estorbo para la sociedad, ni para sus familias” (1.290, IX R).*

En otro texto:

*«Yo encuentro a Chile, como un país que esta centrado en la política y dejan a los jovenes de lado....Me interesa lo que pasa en mi país y lo que sucede en el mundo actual (...) algunos adolescentes son ambiciosos y después cuando se dan cuenta no tienen nada y recurren a las drogas quieren encontrar amigos y no pueden y recurren al suicidio y otros comparten con sus amigos y participan en la comunidad y son todos unidos.” (1.446, X R).*

Como se puede ver, hay una consciencia de una realidad que tiene severos problemas para los niños y jóvenes y que ésta puede ser superada si hubiera más preocupación por ellos de parte de alguna autoridad. Preocupación que es para que la autoridad “les enseñe”, abra espacios y “ellos sepan aprovechar”. Esta distancia del hablante respecto de su propio grupo etario es significativa pues no lo involucra directamente, no se ven ellos como parte del problema que denuncian, sino a sus similares “otros”.

Aventurando una hipótesis: puede ser que aquellos “propios espacios...donde les enseñen actividades...donde ellos sepan aprovechar...”, sean vistos, por los adolescentes, como aquellos lugares para los que tienen problemas y no como programas implementados porque son parte de una oportunidad de desarrollo. El esquema siguiente propone algo de ello en tanto, en estos discursos, hay una relación muy directa entre participación y los canales establecidos y a su vez no se concibe que aquellos que participan puedan al mismo tiempo “estar en la droga”, tener “bajones” (en el sentido que se asocia al suicidio). Para estos discursos el que está fuera, no es considerado. Una representación de este tipo, muy ligada a los discursos hegemónicos de la escuela y la propaganda oficial, puede estar llevando justamente a producir el efecto inverso: no convocar a construir espacios compartidos justamente a quienes tienen mayor necesidad de participar, integrarse, formarse, ser valorados, etc.

Una estructura de tipo paralela nos puede ayudar a esquematizar mejor la organización de los discursos:

<b>CB Integración social=</b>	<b>participación</b>	<b>/ no participación</b>
<b>Tipo de participación=</b>	institucionalizada	/ (desorganización)
<b>Utilidad=</b>	previene problemas	/ crea problemas
<b>Juicio=</b>	se es valorado	/ (no considerado)
<b>Identidad=</b>	se está en comunidad	/ se está en la droga, prostitución, suicidio
<b>Formación=</b>	se aprende	/ (no se aprende)
<b>Uso del tiempo=</b>	entretiene	/ se aburre

Es notorio también que en los textos analizados hay una escasa mención a formas de participación, más allá del deporte, en los que esté involucrado el colegio. Es decir, cuando se habla de participación, no se encuentra en la institucionalidad escolar el lugar para desarrollar aquellas actividades más formativas de la consciencia ciudadana y de vínculo con sus comunidades.

Sin embargo, las pocas experiencias de participación desde la escuela están muy bien evaluadas en los relatos:

*“Tengo 13 años, pegando para los 14, mi curso es muy activo, la mayoría estamos en un grupo ecológico en el cual hemos recorrido muchos lugares”.*

Y también hay pistas respecto de cómo valorizar nuevos espacios y liderazgos, hacia quienes desarrollan sus iniciativas desde su autonomía:

*"..todo no es tan bueno porque aparecen otros vicios como el alcohol, el cigarro en inclusive la droga. Por esto es que muchos compañeros desvian su adolescencia por esto mis amigos Jorge Marcelo Marcos y yo iniciamos una campaña en contra de esos vicios y el colegio nos felicito. Empezamos a Reabilitar a un compañero Lukas que unos malos amigos lo hicieron caer en las drogas. Pero gracias a nosotros Lukas se ravalito." (1.475, XII R)*

Se puede apreciar que las formas de participación que desarrollan los adolescentes, no pasan por los espacios institucionalizados de tipo formalizadas (como se dijo, consejo de curso). Aquí puede haber ya una incipiente confusión o sospecha, respecto a que toda política está alejada de lo que les interesa. Además, la iniciativa se despliega desde los intereses específicos (especialmente, pero no exclusivamente desde el fútbol) generando fuertes vínculos de socialización y compromiso con "los otros". La participación se conecta, en estos mundos, con ámbitos diversos que pueden ser potenciados como forma de integración social (preocupación por el medio ambiente, por "rehabilitar" compañeros de la droga, etc.) y que no encuentran espacio en las actuales formas de organizar esa participación.

#### 4. Afectividad. Autoestima, entre el temor y el descubrimiento

Los temas relacionados con la autoestima son bastante recurrentes cuando se trata de describir las sensaciones personales, producto de su forma de relacionarse con el mundo.

Una referencia determinante para estructurar su proceso de formación en esta fase es la figura de los padres y el tipo de relación que se ha construido:

*"En primer lugar, mis temores son muy grandes porque siento que mis padres no me quieren y algún día ellos tendrán que morir tal como todos" (498, f, V).*

*"Yo le dije a mi mamá que quería una ropa que me quedara bien y un poco más agrandada, un corte de pelo, maquillaje, etc... para que los hombres me pescaran. Mi mamá me dijo que recién tenía 13 años y que estaba en plena etapa de la adolescencia por eso es que me sentía así" (549, V)*

*"A mi madre no soy capaz de contarle porque pienso que me va a retar y no soy capaz". (683, VI).*

*"Tengo muchos problemas con mi familia. Me regañan mucho tanto a mi como a mis hermanos. además yo soy muy tímido. ojala Pueda cambiar de personalidad y ser más maduro... no tenemos tanto contacto familiar. con mis hermanos ni los hablamos.*

*Uno como yo en también tiene que andar Enamorado Pero Por mi timidez yo no ando en eso de las*

*movidas como todos le dicen...*" (293,m, IV).

Como se aprecia hay una referencia marcada en la madre por parte de las mujeres, la que opera como comprensiva en los casos en que los adolescentes estiman que lo que piensan, hacen o sienten está en la capacidad de ser comprendido por la madre, de otra forma no se le cuenta por temor al reto.

Hay una lucha interior entre lo que se sabe demandan los padres como la actitud correcta y lo que se comienza a vivir en el proceso de constituirse como una persona con cualidades diferentes. En esa línea se desarrollan parte de los conflictos, los que son vividos con gran intensidad y lleno de contradicciones:

*"Mamá dijo un día 'en la adolescencia se aprenden muchas cosas' y, por lo visto eso ha ocurrido conmigo. He aprendido a hacer cosas buenas y cosas malas.*

*Estoy muy arrepentida de lo malo que he aprendido, porque, me ha perjudicado. Pero a pesar de todo eso me encanta la adolescencia... Ahora he cambiado mucho y trato de aceptar mis errores y remediar el daño causado. Es muy linda mi vida. Mi mamá me ha felicitado por todo este cambio".* (793, V IR).

*"...mis diferencias con los adultos son que ellos ni siquiera toman en cuenta a los menores o hijos.(...) Mis valores, siempre valen cuando doy una opinión no la toman en cuenta y eso no se llama valor se llama ipocrecia con los niños ya que uno es humano como todos"* (498, V R).

Un cuadro que puede explicar la mirada que desarrollan es el siguiente:



Puede parecer obvio que el proceso de constituirse en persona (adulto) es contradictorio y difícil, pero lo que se está afirmando es que hay una reflexión desde los propios adolescentes a esta complejidad y una demanda por ser integrados al proceso de formación, con un reconocimiento a su calidad de ser "*humano como todos*" y no de meros aprendices de las directrices de sus principales referentes.

Como se aprecia en la estructura de los relatos, lo desconocido es algo que se debe ensayar, aprehenderlo, aunque sea bueno y malo, siempre será un acumulado de experiencia en este proceso de constituirse en persona reconocida por los demás. El mundo de las certezas, de lo conocido, es el mundo de la niñez y por tanto es de los que 'no quieren crecer' por los temores que se le producen (casillero izquierdo abajo). La situación es vista en su gran dinamismo, pues las nuevas experiencias llegan o se buscan pero son inevitables ante lo cual el recurso de los padres es el que permite aminorar el impacto, afirmando la autoestima, entregando la experiencia, abriéndose al diálogo para no trabajar sólo el plano de los retos.

En estos discursos también se encuentran autoevaluaciones de sus propias cualidades tanto estéticas como reflexivas para desarrollar la relación con el sexo opuesto, que es parte constitutiva de su autoafirmación, de su valía. Lo importante es que en la gestación de su personalidad hay una completa claridad de que se está en una etapa del descubrimiento, del traspaso de fronteras, es el juego con los límites valóricos y culturales en los cuales se ha sido socializado.

La forma que adquiere el texto de la Prueba SIMCE, como Diario de Vida, el tesoro íntimo más guardado en la adolescencia por la mujeres –y más buscado por sus madres– es una expresión de la necesidad de comunicar a alguien, aunque sea a sí misma, la experiencia límite de ese momento y que no encuentra interlocutores validados:

*"Querido diario:*

*Hoy tuve un día muy malo porque me sentía incomoda, fea, etc...sentía que la ropa no me quedaba bien, que cada día tengo más espinillas, que necesito un cambio en mi vida...*

*Hoy me di cuenta que todas mis compañeras tenían pololos fuman, van a fiestas y yo no, nisiquiera voy a fiestas, y eso me duele porque dan ganas de no existir porque uno se siente miserable.*

*Una compañera hoy me dijo si quería tomar cerveza y yo le dije que sí, pero no porque me gusta ni por probar, si no por hacerme más agrandada. Por eso que el día de hoy lo llamé 'yo, un adolescente'. (549, f. V R).*

*"Lo que me paza haora es que me estan pasando muchas cosas por la cabeza estoy en la luna como si algo me imbadiera, lo que yo se es que se me pone todo color negro... Bueno el aspecto incorporal es que es como si fuera extraño... físicamente me encuentro feo y delgado pero no me importa. Con tal que tenga algien que me asepte y me quiera me conformo.*

*Aunque me pongo tonto con mi polola, en mi casa o en el colegio, aun me queda por paar en la etapa de la edad del pao como todos disen bulgarmente". (833, VII R).*

*"Te contare, ahora, mi deseo de conocer cosas nuevas. Me referire a la comunicación con el mundo que me rodea. Es casi nula. No confio en nadie, claro, como soy una adolescente tengo miles de temores, especialmente a que se sepa lo que siento, mis secretos y vivencias.*

*Tampoco tengo mucha autoestima. A veces pienso que no soy nadie, que no tengo futuro y que si dejara de existir nadie lo notaría.*

*...me dan ganas de salir a explorar nuevas fronteras, experimentar las cosas, saber y descubrir lo desconocido". (609, f, V R).*

Es decir, el juego entre las referencias paternas, como elementos que prefiguran tanto los límites debidos en cuanto a aspiraciones, como las conductas y la información a la que tendrán acceso autorizado, ese juego está en permanente tensión con la necesidad de explorar nuevas sensaciones, cruzando lo permitido y accediendo a una información cada vez más abierta y disponible; así como asumiendo los temores a abrir sentimientos desconocidos hasta ese momento, lo que se considera el "lado oscuro", lo no contable y que paradójicamente se le llama vivencias, en oposición a un estar en la vida si ser considerada.

Así mismo están los temores a las consecuencias de la ruptura de las normas, como a aquellos temores a un mal desempeño social, que tiene serias consecuencias en la autoestima:

*"Yo pienso que la adolescencia es cuando uno crece y piensa más en pololear o en sus temores o en lo que le puede pasar.*

*Yo digo que mis temores son cuando alguien me pregunta algo y yo no se que responderle y también cuando tengo que contarle algo alguien y no se como decirle las cosas". (934, VIII R).*

*"Tengo temores muy grandes como el miedo de expresarme a un adulto que no conose mucho. Igual te quiero decir que tengo muchos defectos a los demás como es el caso que no tener un 100% de personalidad, no ser un adolescente como los demás, ni tener los valores suficientes como para enfrentarme solo en mi vida si es que así fuera." (997, m, VIII R).*

*"...ahora tengo muchos problemas y no se como resolverlos, me gustaria volver a tener 7 años. ...es difícil... por ejemplo, me gusta una niña y no tengo el valor para decirselo, antes yo a la niña que me gustaba se lo decía sin pernsarlo dos veces y ahora no, ¿qué puedo hacer? (228, III R).*

*"...en la adolescencia uno hace muchas cosas como enamorarse, descubrir nuevos amigos, compartir sus cosas... me sentía en otro mundo..*

*Yo tengo muchos temores, a que me rechasen mis amigos mis profesores mis padres, etc." (986, f, VIII R).*

*"El adolescente tiene temores como: al enfrentar el tema del sexo con sus padre. Yo pienso que ese temor tiene que superarse. Ya que cada adolescente tiene que tener una buena comunicasion con sus padres. El segundo temor que hay son: la precion de sus padres al adolescente que tenga que elegir que ba a estudiar y en que Liceo o Colegio". (1.771, f, RM).*

En estos temores hay un vínculo con esas fronteras y también con el futuro, el que se ve incierto, difícil, esforzado:

*"Mi temor es quen no pueda trabajar cuando salga del colegio como le pasó a mi hermana. También otro miedo es que yo no converso con mis padre por miedo como ballan a reaccionar". (1.777, m, RM).*

*"...ser adolescente no es tan beneficioso, porque cada vez tienes más problemas y tienes que asumir tus responsabilidades. A mi no me gustaría ser adolescentes, a mi me gustaría seguir siendo niño...  
...cuando uno es adolescente, tienes que trabajar duro manteniendo a tus hijos. Uno de mis temores es que no escoja mal mi carrera porque o sino no podré mantener a mi familia." (1.618, RM).*

La tensión entre temores a la muerte propia o de los padres, a la inseguridad por la carrera a elegir, a la nula o insuficiente comunicación con los padres, a no ser comprendido por éstos, a no ser correspondido en sus sentimientos, etc., actúan de algún modo como elementos angustiosos que de acuerdo a cada biografía se transforma en un reto o una imposibilidad de enfrentar las nuevas experiencias en desarrollo a su alrededor ejecutadas por sus amigos y amigas:

*"Bueno como adolescente he tenido demasiados problemas con mis padres, hermanos, familiares y amigos.*

*No ayo como enfrentar el futuro. No tengo idea que boy a estudiar con decir que algunas veces me dan las ganas de suicidarme para que no quede nada de mi. Me siento solo no puedo compartir con nadie las penas de amor que tengo en el fondo de mi corazón. No me gusta como soy como me veo. Soy feo, no ayo como enfrentar ser adolescente. Me gustaría volver al pasado y arreglar todo lo mal que había hecho entonces así ahora estuviera un poco más feliz. Peo no puedo arreglar lo pasado, yo trato de estar con los demás, pero no puedo porque a todos le a llegado la primavera y ami no y no creo que me llege por lo menos por unos mil años más. Bueno esa es mi opinión sobre mi adolescencia y no escribo más porque no ayo que mas escribir". (1.877, m, RM).*

El cómo se enfrente estos dilema, depende de la capacidad generada en los propios adolescente para que la exploración de nuevas experiencias y sensaciones tenga algún sentido; es el sentido lo que puede otorgar capacidad de discriminar entre experiencias nuevas y los mundos distorsionados que los padres quieren evitarles. Pero ello está en la capacidad de confiar de los propios padres en el momento en que se ponen a prueba las relaciones construidas con sus hijos durante todos los años anteriores. En los textos no hay duda que los padres siguen siendo los referentes principales para evaluar la acción.

*"Bueno yo creo que nosotros los adolescentes queremos que tengamos mas comprension de nuestros padres que no solo con castigarnos van a arreglar todo y tambien tienen que conversar con nosotros de variados temas y tambien lo que me carga que no hayan oportunidades variadas de estudio y mas oportunidades de trabajos y descuentos en restauranes, cines, ect y pero creo que esta juventud está muy loca y tambien que dejen usar pelo largo, aros, ect. lo que importa es lo que tiene uno en la cabeza" (1.933, f, RM.).*

## 5. Drogas. El vicio: se cae, no se decide

Uno de los principales temores que se manifiestan en los discursos es el "caer en la droga". Es decir, la droga se ve como un entorno que está cercano, quizás demasiado próximo, pero ante el cual se

tiene una imagen distorsionada, básicamente porque no hay distinciones claras entre una cerveza, cigarrillo o pasta base; todas son drogas y todas ellas encaminan al vicio, se entra en una espiral que culmina con algo que es sinónimo de fracaso, de derrota y destrucción de la vida familiar y social.

El elemento que ordena el discurso alrededor de la droga es lo desconocido y prohibido, que está entre los malos amigos, en la calle y que influye y atrapa a cualquiera:

*"Bueno, me han pasado muchas cosas me esta gustando un niño, pero no puedo conquistarlo. Ahora me ha tomado en cuenta pero sabes que el es un drogadicto.*

*Han pasado meses ando pololeando con el, siempre me lleva donde unos amigos ellos toman y fuman me ofrecen yo no acepto me dicen que es rico me repiten muchas veces lo mismo. Siempre digo no.*

*Sabes que lo probe y es rico ahora no puedo dejarlo.*

*Terminé con mi pololo, me dejo un gran problema soy drogadicta también. En mi casa me tratan muy mal mi papa me dice que soy una suelta, me voy a donde una amiga muy especial ella me está ayudando a dejar la droga porque yo quiero estar bien, quiero volver a mi casa estar con mi familia y tener mas amigo no drogadicto.*

*Quiero ser feliz y olvidarme de todo lo que me paso". (454, V R).*

*"...pienso que ser un adolescente es difícil porque vienen muchos problemas con los padres, uno empieza a llevarse más con los amigos e incluso le cuentan todos sus secretos.*

*...yo tengo miedo de cuando sea mas grande e incluso puede ser ahora de no caer en las drogas, el alcohol y en el cigarrillo." (1.485, m, XII R).*

Al expresar el temor a "caer en la droga" surge el conflicto de identidad, en tanto la responsabilidad del consumo no está en sí mismo sino que en el grupo de amigos, de los "malos amigos", dejando al margen la propia responsabilidad en la decisión de consumir:

*"...tenemos otros pensamientos que los adultos, tenemos otras ideas, otras opciones y mas oportunidades de surgir, y no caer en ningun vicio como las drogas el alcohol y para eso estan los centros de distraccion como el futbol y los demas deportes que son muy numerosos" (1.446, X R).*

Lo anterior remite a que socialmente se les tipifica de "adolescentes" y por tanto con una ausencia de criterio formado para su edad, lo que ayuda a desplazar la responsabilidad de sus decisiones en otros, más "maduros", más adultos. Se refuerza así en los propios jóvenes la idea de no responsabilizarse ante sus actos, actos como el de consumir o no consumir drogas. Un relato permite verificarlo:

*"Un consejo mal tomado.*

*(Juan)— Tu sabes que la droga te hace daño. (Pablo)—si lo sabía pero ay gente que igual lo hace.*

*(Juan)— tu lo harías —(Pablo)Creo que lo probaria una sola vez pero solo una vez. (Juan) no te metas con eso es como jugar con fuego (Pablo)bueno seguire tu consejo ya me despido Juan. Chao chao.*

*Juan pensaba que será de pablo mi mejor amigo hire a visitarlo. hola se encontrará Pablo no el está en el Hospital (Juan)— y porque (madre) por fumar mariguana bueno lo hire a visitar al Hospital (Juan)— como estás (Pablo) muy mal. (Juan) yo te di un consego y no lo tomaste así que yo nunca más ser tu amigo (Pablo) no me degen ahora. Chao Pablo". (896, m, VIII R).*

Las conversaciones sobre el tema de la droga, en la generalidad de los casos, remite a diálogos entre amigos, siendo ellos los referentes respecto de su conducta de "caer o no caer", posibilidad de salir del vicio o de ser comprendidos:

*"..Pero lo principal de todo no meterse con los vicios. Bueno, yo e conversado con mi mejor amigo que es mi ermano el ya pasó por esta estapa la cuál, el dice, que le enseñó muchas cosas las cuales yo resien estoy bibiendo pero lo principal que conversamos fue lo de caer en vicios con las malas juntas las cuáles me digo que me llevarían con malos caminos y además uno a esta edad no se preocupa es (de ser) responsable". (938, m, VIII R).*

*"Las personas no nos comprende, no los toman encuesta, yo tenía amigos que cayeron a la drogadicción por no ser comprendido en la casa ni el colegio por eso se metió a la droga". (1.553, m, RM).*

Los textos permiten organizar los discursos adolescentes sobre la droga de la siguiente forma:



Como se observa, el espacio de la negatividad total es aquel donde convergen los malos amigos con el vicio, provocando "la caída". Como hemos dicho es una caída por la culpa de otros, pero no la del que escribe sino que de los conocidos, que circulan, que —pareciera ser— uno no ha seleccionado, pero que se le adosan en su existencia. En tanto, si hay buenos amigos, es posible tener éxito en la vida pues no hay caídas graves como los vicios; en este espacio el consumir por opción no estaría negado, pero no está nombrado. Ello nos permite hipotetizar que la droga entre los pobres es vista como un vicio en tanto no tiene condición de "éxito en la vida", pero si el éxito llega, uno puede considerar que "exitosamente" puedes entrar y salir del vicio. El cuadro entrega otra posibilidad no discursada, cual es que se puede tener éxito (en un registro semántico negado) teniendo malos amigos (traficar con drogas, ser delincuente), lo que sería una opción "real" pero no considerada aún.

Se puede afirmar que la percepción adolescente sobre la "caída" en la droga está fuertemente relacionada con la incomprensión que existe por parte de los padres a su proceso de cambios, a la ausencia de diálogos más en confianza sobre lo que es visto como el difícil proceso de ser o llegar a ser adolescente:

*"Mis temores es caer en los malos caminos, como las drogas el alcoholismo. Me gusta alejarme, estar sola, sentirme querida, apoyada por mis padres. (...) las alegrías sería estar con toda mi familia, ver que se sane mi abuelo". (1.434, f, X R).*

Así el proceso de confianza se desplaza hacia los amigos, grupo que no necesariamente se le ve como portador de los mismos valores que los recibidos en la casa o la escuela pero que, por lo menos, tiene la capacidad de tomar en cuenta, encontrar un lugar donde obtiene identidad y también comprensión. De esto que el grupo de amigos es un fuerte referente que construye sus propios códigos de pertenencia y en los cuales se debe estar y para ello los ritos de admisión pueden incluir el "probar la droga":

*"Cierta joven vivía rodeado de pura maldad, la droga el tabaco, la delincuencia, etc. El joven llamado Emilio Sepúlveda amaba lo bueno, pero sus amigos botaban su dignidad y le ofrecían y él las aceptaba, pasaron meses y ya tenía su apodo "el Pink", no asistía a clases, pasaba en la calle....*

*Un día se dio a conocer dando la prueba "Path", Path es un estilo de prueba que daban a los jóvenes que se querían integrar al equipo; la prueba era tomar drogas asta que se cansa, pero no era cualquier droga era la mas fuerte "la coca". Emilio tomó droga y tomo, tomo, hasta que no pudo mas, cuando entro en la casa se olvido de todo hasta de su propio padre, cuando desperto se dio cuenta de lo equivocado que estaba, asistio al colegio y ahora Emilio Sepulveda es un administrador de empresas y esta casado y tiene 3 hijos... Yo pienso que todos deberiamos de ayudar a los jóvenes ¡ahora!, porque a todos les gustaria cambiar y ser algo grande en nuestro país. Fin". (1.889, RM).*

La salida de la droga se reconoce que está en uno mismo, lo que no es lo mismo que persistir en la despreocupación del drogadicto o en su desprecio. Desprecio que lo transforma en un discriminado, posibilitando la prevención de sus 'malas influencias'. Es interesante señalar que en estos discursos adolescentes no hay un reclamo para que se use mano dura y la represión a quienes están en la droga sino de ayuda, pues son los propios amigos o ellos mismos quienes han pasado por la experiencia y que los lleva a la caída y el fracaso. Si se sale de la droga se puede ser 'algo grande en nuestro país'. La salida está en uno mismo, en tanto se lo ha propuesto; pero la condición para levantarse (pues es una caída) es el tener amigos o afecto; es nuevamente el reclamo y valoración del vínculo (reconocimiento).

## 6. Violencia Familiar. Gracias por los palos recibidos

Los relatos clasificados en violencia se ordenan bajo el siguiente esquema:



Las situaciones que describen los niños de ambos sexos son de violencia física o psíquica, en tanto denuncian maltrato directo por uno de los padres (los menos) o el desprecio y abandono material o psíquico que los afecta; acción que se asume más por omisión que por intención de los padres.

Los padres son un factor determinante en la configuración de las actitudes desarrolladas. Son el polo opuesto a los amigos, que en sus discursos son los grandes ausentes; siendo una notable diferencia con los discursos de los adolescentes que refieren específicamente a lo que categorizamos en el descriptor "Relaciones Interpersonales".

En sus relatos predomina el sentimiento de soledad. Los padres son vistos como factores de presión sobre el proceso de desarrollo personal y no como apoyos competentes para comprender los problemas del adolescente:

*Las personas que más me presionan son mis Padres y profesores. Por que mi mama me dise que yo tengo que trabajar para yo pagarme mis estudios y por eso yo quisiera estar solo no saber de nada y los unico que quiero es sacar mis estudios para yo ser otra persona y que nadie me humille en la vida.(...) e sufrido mucho con mis familiares por que me critican todo lo que yo tengo que haser no me dejan desarrollarme como un adolescente normal yo quisiera ser otra persona no ser yo cambiar por que yo no me conformo como yo soy. Esastamente a mí gustaria vivir la adolescencia yigual que otros niños la disfrutan..." (1.848, RM).*

*"Este era una vez un niño adolescente de catorce años, que vivia en una casa muy modesta. El era feliz en algunos caso en otros sufría mucho ya que su madre tenia que salir a trabajar y su padre era muy mañoso lo mandaba mucho y cuándo se demoraba lo retaba y le pegaba.(...)El niño tuvo problemas en su familia, cómo su padre era mañoso el le tenia mucho miedo y nunca le decía nada. El soñaba por las noches poder ser grande he irse de su casa para siempre pero nunca dejando el temor hacia su padre, se sentía un cobarde*

*en ese sentido. Después creció y fue superando sus temores. (1.248, IX R).*

La característica predominante –aunque no exclusiva– es la ausencia de uno o ambos padres. En general la mención a los padres es, por una parte, de desvalorización en tanto no son capaces de satisfacer las demandas afectivas y de confianza que realizan sus hijos; y por otra parte hay temor a su autoridad, que usada abusivamente los devalúa a los ojos de ellos.

*“Desde que dios me trago al mundo yo lo unico que sabia era yorar.(...) Mi padre y mi madre me golpearon mucho yo alguna bes pense irme de la casa con mis ermanos pero ahora que lla estoy mas grande puedo entender que me isieron muy bien los palos que dieron. Porque quisas ha estas alturas yo alomejor ubiese sido un delincuente pero quiera dios que no. Luego empese ir a la iglesia con mi padre y mi madre(...) me subi al coro de la Iglesia yo queria gugar ala pelota por ranguelmo y mi padre se oponia a eso...” (985, VIII R).*

*“Amiga quiero contar sobre mi vida yo apesar que soy una adolescente epasado muchas cosas tanto como buena como malas.*

*Al tener 15 años mis padres se separaron sugri y todavia sufro a mi padre lo veo cada dos meses pero a mi madre no la e visto más. En este momento trabajo y estudio. estoy viviendo con una madrina la que todo este tiempo me a eyo la vida imposible de primera todo color de roza y ahora todo de un color negro.(...) Amiga te cuento estas cosas por que me ispiras confiansa porque apasado el tiempo y desde cuando vine y yo voy a cumplir 16 años ¿y tu que consigo me puedes dar?...” (1.478, XII R).*

*“Yo no puedo seguir estudiando porque soy de una familia muy baja pero yo no tengo padres solo me cuidan mis abuelitos por que sin ellos no abria tenido estudio y abria aprendido mucho y a leer (...) Mis padres son muy malos ellos me abandoraom cuando era muy pequeño yo estaba muy enfermo...” (840, VII R).*

Hay un quiebre en la confianza, no se sienten parte de una familia, de un proyecto de vida comunmente compartido. Este punto aparece como crucial, pues al no tener un proyecto de vida, que tenga como referencia de apoyo fundamental a las familias, se cae en una situación de soledad que por el deterioro de la autoestima hace más difícil construir relaciones de amistad y confianza fuera del núcleo en el cual se es maltratado.

*“yo no creo que mis padres me entiendan por que si yo les dijo que me gusta un niño, ellos al instante ponen el grito en el cielo o me dicen no estes pensando en pololear o algo por el estilo lo cual con tu mamá no es asi, ella te da permiso para salir y ami no yo ya tengo 14 años y no es justo que no salga, que no me dejen juntarme con nadie, yo soy introvertida por eso por que nopuedo combersar con nadie.*

*También quiero tener unas opiniones mas seguras por parte de ellos pero no es asi, yo siento que mi papa a mi no me tiene ni un poquito de afecto por que hay beses que me pega patadas y me trata mal mamá en cambio no ella me quere no me pega y el no, bueno ya no importa... (682, VI R).*

*“Esa historia relata la vida cotidiana de un adolescente que vive sin su madre ya que ella murió hace unos*

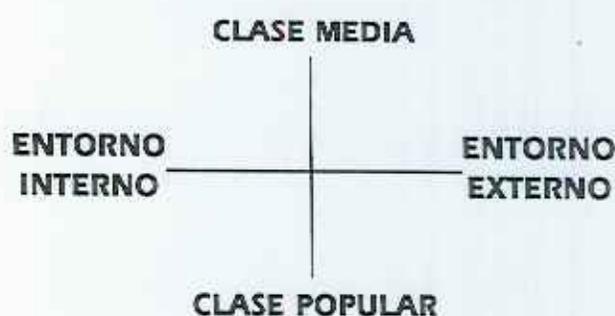
*pocos meses. Su padre es alcohólico y la maltrata. Ha sido uno de esos casos de maltrato intrafamiliar que se ha dado a conocer.(...)mi padre bebe. A veces me siento muy sola porque no tengo con quien hablar de mis problemas, amor, etc. Me va bien en el colegio pero no tengo amigas.(...) algunas veces me gustaria irme lejos para poder olvidar el pasado. Mi unico pariente que me puede ayudar esta en Antofagasta, ella es mi madrina....” (1.607, RM).*

También hay ausencia de apoyo en sus pares o en otros soportes sociales, lo que hace que la soledad sea condición de existencia y forma de enfrentar al mundo. *“Amiga, te cuento estas cosas porque me inspiras confianza...”* en este caso el relato va dirigido a alguien imaginario, como muchas de las historias reseñadas en que el hablante se separa de la historia y la cuenta en tercera persona, pero con tal precisión que caben pocas dudas que refieren a experiencias personales.

En el eje Ignorancia–Estudio, se estructura la idea de estudiar para *“ser alguien en la vida”* y expresada de manera más radical con la intención de cambio, se propone el estudiar pues *“los unico que quiero es sacar mis estudios para yo ser otra persona” (1.848, RM)*. Es decir, se trata de salir de una condición de maltrato familiar combinando el término de los estudios, para *“que nadie me humille en la vida” (1.848, RM)*, con la idea de salir al mundo, romper con la situación que lo tienen en condiciones de insatisfacción y de clara percepción que hay que trabajar, ganar autonomía y ello se consigue fuera de la casa.

El imaginario adolescente no deja de ser tal aunque viva en condiciones de violencia familiar, en el sentido de *“a mí me gustaría vivir la adolescencia igual que otros niños la disfrutan”*. Esto es bastante relevante, en tanto esta etapa del desarrollo se vive con una carga de frustración y angustia y en ningún caso se transforma en una relación naturalizada, de carácter normal y ante la cual no hay nada que hacer. A lo más hay excepciones en cuanto a intentar comprender a los padres y que sus castigos valdrían la pena en un futuro incierto *“lla estoy mas grande puedo entender que me isieron muy bien los palos que dieron. Porque quisas ha estas alturas yo alomejor ubiese sido un delincuente pero quiera dios que no” (985, VIII R)*.

Ahora bien, desde la perspectiva de la violencia y cómo es percibida por los estudiantes de sectores urbano–populares (Colegios municipales) y los de sectores medios (Colegios particulares pagados), de acuerdo a la percepción del cambio y las relaciones con su entorno se puede estructurar el siguiente cuadro:

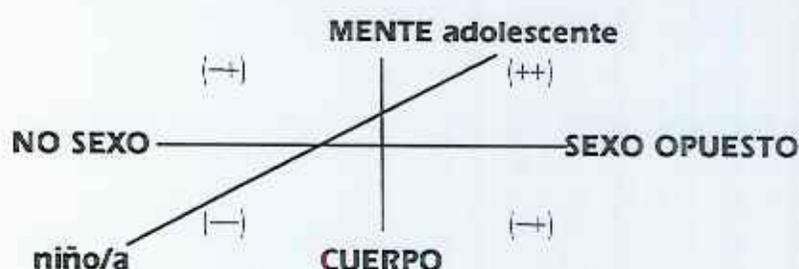


En los estudiantes de sectores populares perciben que el entorno inmediato es agresivo y peligroso sea en la casa o el barrio, en tanto que los sectores de clase media entienden que es el entorno externo (un otro desconocido) el que amenaza la seguridad otorgada por la familia, el colegio y los amigos. Ese otro desconocido lo lleva a no circular más allá de los circuitos geográfico–sociales determinados por sus relaciones y sus padres.

## 7. Sexualidad. El lado oscuro

El desarrollo de los discursos sobre la sexualidad están referidos al concepto de maduración, en una línea de niña/o a adolescente, el cual se expresa en los cambios de pensamiento y de cuerpo.

El cuadro que lo explica es el siguiente:



El cambio en los pensamientos diferenciadores entre niño/a y adolescente están asentados en la idea que uno comienza a fijarse en el "otro sexo", a tener polola/o, "a contestarle a los padres", a tener mayores espacios de autonomía ("mandarse solo"):

*"Yo no soy ahora una niña; porque tengo otros pensamientos y hasta me atrae el sexo opuesto, que antes no me gustaba". (1.089, VIII R, PS).*

El "tener otros pensamientos" se expresa en un cambio de actitud ante los propios padres, en el sentido de comenzar a cerrar los temas íntimos de la conversación para trasladarlos a otros que se hacen significativos, sea "la vecina amiga" o los amigos:

*"Para mí un adolescente es un niño o niña que ya está pensando en pololear. Un niño(a) ya empieza a tener sus sentimientos, empieza a contarle sus secretos a sus amigas, en fin en muchas cosas más. Por ejemplo yo empiezo a contarle mis secretos a una vecina le empiezo a decir: ¿Qué es el sexo? ¿Cómo nace una guagua, etc." (1.563, f, RM, CM).*

*"estoy descubriendo mi sexo de a poco, me agrada las mujeres mas madura que yo, especialmente las de 18 y 25...estoy pololiando, mi polola se llama Dolores, es muy linda tiene mi misma edad, paseamos juntos, los besamos y vamos a fiestas..."* (1.275, m, IX R, CM).

En esta fase se hace consciente la necesidad del secreto; el que no es contado a cualquiera sino que al más confiable, entre los cuales no parecen estar ninguno de los padres.

Sin embargo, entre los textos hay una lectura posible respecto que "el secreto" no esta vedado a los padres por principio, al contrario es patrimonio exclusivo de la característica de la relación construida desde los padres hacia los hijos. Punto importante éste, puesto que cuando no se encuentra interlocución con los padres, producto de la historia de la relación, inevitablemente se buscará entre otros círculos de confianza las respuestas a las preguntas que nacen de las experiencias inéditas o al menos se reclamará un oído donde vertir las sensaciones de lo vivido.

Es la edad de las primeras experiencias individuales:

*"- Papá: Qué pasa hijo?"*

*-Hijo: No me pasa nada.*

*-Papá: Mmmmm...yo sé que te pasa algo.*

*-Hijo: Es que me da vergüenza....*

*-Hijo: Bueno, La noche pasada tuve mi primera eyaculación.*

*-Papá: Bueno...No tengas miedo ya que eso no es malo. Es un signo que has madurado.*

*-Hijo: O sea que ya soy un hombre.*

*-Papá: Sí, pero también tendrás que madurar física y psicológicamente para ser un hombre.*

*-Hijo: Ok....".* (1.740, RM, CM).

*"...me da cosa preguntarle a mis padres sobre el sexo o sober lo que ellos pasaron cuando me tubieron..."* (1.784, f, RM, CM).

Como también edad de las experiencias relacionadas con el otro sexo, sea en el plano de las caricias o directamente con las relaciones sexuales.

La sexualidad, en estos discursos, es el parámetro más significativo que indica el cambio de niña/o a adolescente. Sea porque lo practica o porque es tema de preocupación y conversación con sus amigos. Se puede decir que es el rito de pasaje, para ver el mundo de otra manera; cuestión que, a veces, se precipita al ser alimentada de mitos potenciadores de la autoestima y la identidad.

*"Hola Ignacio!, ¿Como estas?, te queria invitar a una fiesta... ¿te has dado cuenta, cuanto hemos crecido y cambiado todo nuestro ser? Ves que ya no somos los de antes, el proximo año pasamos a la enseñanza media.*

*Ignacio se acercaba cada vez a mí y derpente sucedio lo mas inesperado: me dio un beso. No lo podía creer era mi primer beso a los 13 años..."* (1.636, f, RM, PS).

*“yo pensaba siempre en una niña especial que me gustaba mucho. Me sentía diferente por mis cambios físicos y psicológicos, pero tuve un sentimiento de ir donde ella y decirle lo que sentía y lo hice”(....) “yo ya estaba pololeando con ella, la invite a mi casa, estaba toda mi familia lo que me hizo sentirme diferente frente a los adultos. Pen’se: soy un hombre grande y tengo que sentirme bien frente a los adultos porque ellos deben respetarme”. (1.713, m, RM, CP)*

En cuanto al discurso del cuerpo, todos coinciden en describir los cambios que están viviendo. En el discurso femenino hay una notable estrategia de embellecimiento; del uso de productos de belleza y ropas atractivas de la fase de niña, que tenían por objeto “estar a la moda”, “no ser menos” y también “agrandarse”, en la fase adolescente hay una decisión consciente de convocar la atención del sexo opuesto:

*“..pienso que se trata y por lo que yo he vivido y estoy viviendo de que a ti te gustan todos los minos que pasan por al lado tuyo que darías cualquier cosa por darle un beso o para que se fige en ti.(...) ...pasas frente al espejo mirandote todo el día, que estas muy gorda que te gustaría tener + busto... para conservar la línea, para que no salgan espinillas.(...)Yo en mi caso uso ropa sensual y provocativa me refiero a vestidos cortos, poleras transparentes... para demostrar un poco de +edad y atraer a los chicos de 17, 18, 19 años, lo que mas uso tambien es la ropa muy ajustada al cuerpo”. (1.207, IX R, PS).*

Al tiempo que en los varones se aprecia la estética de la mujer como parte central del valor de la conquista.

*– Vasquez: Como te va estar casado o todavia no porque para que a ti te aiga justado una chica tenía que ser muy pero muy bonita.*

*–Miguel: bueno es que tu sabez yo siempre e tenido mejor justo que tu jja ja ja!. (1.320, X R, CM).*

En los relatos, claramente es dominante la idea que la sexualidad llega como un problema.

El sexo se vincula a los “vicios”, el alcohol, las malas juntas:

*“ Pedro un niño adolescente, al cual ya le motivaban muchas cosas como: el alcohol, el sexo y otros vicios. Pedro un día, despues del colegio se encontro con un grupo de muchachos mayores que el, uno del grupo lo incito a fumar y beber, con la excusa de poder tener sexo si bebía, Pedro muy ingenuo acepto y bebio. Al llegar a su casa los padres lo vieron y le fueron a haclar, pero Pedro, borracho, no hizo más que ir a su pieza a encerrarse.*

*En la noche éste saltó por la ventana de su casa para ir a un cavarete, para ver mujeres desnudas, dentro del cavarete, un grupo de hombres lo llamaron y salieron del cavarete, ya fuera le comentaron a Pedro que se fuera con ellos a sus casas y que allí habían mujeres.*

*Al dia siguiente Pedro llego a su casa llorando, entro y los padres lo acogieron, conbersaron sobre lo que paso y el les dijo que los hombres abusaron sexualmente de el, Pedro fue internado a un sicologo el cual lo*

*ayudo y soluciono sus problemas". (1.364, X R,PS).*

También se relaciona con los "desastres familiares" como es el embarazo adolescente, con el cual ya conviven como experiencia cercana, y ante el cual el neófito padre "no responde a sus deberes":

*"Mi cuerpo de niño cambia mucho cuando empieso aser joven me pongo a combersar con un amigo mayor, le pregunto como es la vida cuando es mayor... (...) Cuando uno es adolescente empieza a sentir cambios en su cuerpo y sentido y uno empiesa a enamorarse y las niñas empiesan a tener relaciones sexuales con los hombres y de hay vienen los problemas familiares y las niñas quedan embarazada; los padres de los niños no reponden a su deveres como padre. Hasta que llegan a la justicia para que arreglen los problemas." (1.437, X R,CM)*

*"En una fiesta de quince donde todos estaban ebrios. Llega Sara caminando y tambaleandose cuando cae encima de Wilfredo y se empiezan a dar un beso. Aunque Sara era muy responsable invita a Wilfredo a tener sexo. Wilfredo dijo que sí, pero el dijo que tenía que ser con preservativo y Sara acapto, pero derrepente llega el papa del dueño de la fiesta para llevarse a Sara para su pieza... Wilfredo le empieza a pegar al dueño de casa..." (1.598, m, RM, CP)*

La visión "machista" ve que "las niñas empiezan a tener relaciones sexuales con los hombres y de ahí vienen los problemas familiares". Es decir, estamos en presencia, desde el despertar de la consciencia sexual del hombre, con un significativo desplazamiento de la responsabilidad de la relación y sus potenciales consecuencias hacia la mujer que sería la que provoca los problemas con sus embarazos. El resto, el responder a los deberes como padre, está en el campo de las consecuencias.

Pero también está la contrapartida en los amigos, en lo sólidos lazos donde no hay rechazo, ni sanción, sino que acogida y solidaridad:

*"...Tengo un compañero pelao, que la cabeza parese cuesco pero igual lo pasamos bien también una compañero emabarazado que este mes parese que va a tener el veve parese que va ha reventar y con mis compañeros le vamos ha comprar un saco de dormir para la güagüa". (1.185, VIII R,CM).*

No faltan los casos en que el aborto es una decisión tomada:

*"Sabes papa no soy birgen en la fiesta de Pablo ice el amor con una amiga de Pablo y mi polola todabia no sabe quiero que me alludes para ber como se lodigo...porque lo hice, bueno me tomé un par de copetes y no sabía lo que hacía. Y hora la amiga de Pablo tiene dos meses de embarazo y parese que quiere abortar por miedo atener problemas con los papas yo no quiero que lo aga porque igual es mi hijo y si no aborta creo que después de clase boy a trabajar. Chao.*

*Hola papá ya le dije a mi polola no lo tomo muy bien pero no bamos a terminar. a y la amiga de Pablo abortó asíque no boy a trabajar..." (1.644, RM, CP)*

Las experiencias sexuales son realizadas producto, ya sea de estrategias conscientes que han llevado como condición el sortear el control de los padres, o como hechos absolutamente fuera de la capacidad de control de quien tiene su primera experiencia (*"bueno, me tomé un par de copetes y no sabía lo que hacía"* (1.644, RM).

Es importante anotar que en la conversación sobre sexualidad que desarrollan –al menos a esta edad tan definitiva en la conformación de los criterios en este aspecto– está ausente el colegio como espacio de conocimiento y debate, más allá que en éste se hagan las aproximaciones biologicistas relativas a los cambios físicos y las diferencias entre los sexos y edades de maduración sexual:

*"Nosotros necesitamos educación sexual en los colegios, como por ej. Uso correcto del condón, con todos sus pasos"*. (1.678, m, RM)

Es decir, no se vincula al colegio como un espacio de aprendizaje de la sexualidad y el conocimiento y respeto de sus cuerpos, sino más bien hay una aproximación aversiva, de estar relacionándose con el "lado oscuro" de la vida y las experiencias personales, por lo que se hace más difícil dialogar con cierta confianza con otros que no sean sus pares que viven la misma experiencia iniciática. Las palabras recurrentes son "vicio", "traspicé", "malo" y se contextualizan con "malas juntas"; es una aproximación similar al fenómeno de la droga entre los escolares.

Es importante señalar que los discursos sobre sexualidad según el tipo de establecimiento no establece una gran diferencia, ni respecto del tipo de temas, como la distinción entre pololeo/relaciones sexuales; niños–juego/ adolescente–sexualidad; revalorizar el cuerpo como parte de su identidad, etc. En todos los casos hay historias de sexualidad en condiciones de 'exceso' (Sara 'tambaleándose' es de un colegio privado; Pedro 'borracho' en el cabaret de un particular subvencionado). En todos el fijarse en el sexo opuesto abre otro mundo de sensaciones, de formas de ver las cosas y aprecian como se les ve a ellos de otra forma.

Es por ello que en el esquema inicial señalamos que una nueva actitud mental se relaciona con el sexo opuesto y ello se produce en los adolescente. Quienes están aun en los juegos y sus cuerpos no denotan cambios son los niños.

## Capítulo 7

### Las conclusiones

Como se puede apreciar, este estudio consideró las formas específicas en que, en los ámbitos significativos de los estudiantes de Octavo Básico, se producen las representaciones sociales. Entendiendo por ámbitos significativos, la relación con sus padres, amigos, experiencias con el sexo opuesto y la escuela.

El proceso de ordenamiento, inevitablemente, deja fuera muchos discursos y categorías. Es el riesgo de toda pretensión analítica que busca construir relatos a partir de relatos. El uso del análisis estructural ha permitido condensar un conjunto de ellos en base a las distinciones más fuertes y recurrentes para cada eje semántico estudiado.

Este capítulo lo organizaremos entregando los resultados que se derivan directamente del tratamiento del corpus investigado, relacionando el problema de investigación y sus preguntas. Una segunda parte se compondrá del trabajo reflexivo que nos abren las respuestas entregadas, planteando hipótesis y concretando algunas conclusiones.

#### A. De los Resultados

Nuestro estudio tuvo como propósito el establecer el tipo de representaciones sociales que organizan el mundo simbólico de los adolescentes y a través de éstas, establecer la viabilidad de una identidad de tipo relacional entre los adolescentes. Esto nos abrió un conjunto de preguntas relacionadas con el papel de ellos en la constitución de esas representaciones, el tipo de conflicto –si es que se desarrollaba– con las demás agencias y actores que operan en su campo y también nos interrogamos sobre

la existencia o no de algunos relatos dominantes, en sus discursos, en torno a lo que es 'ser adolescente'.

Una primera cuestión, señalada ya en el marco teórico, es que nuestro interés está situado a nivel de las Representaciones Sociales, es decir sobre cómo se ha estructurado una noción de adolescente que está determinando los discursos y constituyéndose a través de ellos en una estructura de producción y reproducción de éstos. Este discursar no lo hemos considerado como un habla descontextualizada ni como un *fluir* sin ciertos órdenes y jerarquizaciones que son lo que le otorgan la capacidad de realizar distinciones, agrupar clasificaciones y en definitiva constituirse en un valor por estar en la diferencia con otras distinciones; que pueden incluso ser de igual significante pero que, por la relación de significación, nos habla de otra cosa.

Un segundo elemento es que hemos utilizado el concepto de "identidad relacional", que según lo hemos visto, permite considerar la categoría adolescencia como una posibilidad de ser constituida, por sujetos, más allá de su constructo teórico, a condición que se reconozca en un campo de relaciones y existan sujetos portadores de un discurso que le de origen. Ello permite que el estudio, que se ha hecho sobre los discursos, busque algún 'sí mismo' que se identifique con ella.

Se debe considerar, como tercera cuestión, que la adolescencia se juega en la sincronía de una estructura discursiva. Esto es, que estamos hablando de una categoría que tiene historia (dada por la psicología y el sentido común), que está cargada de sentidos diversos pero quienes la realizan son aquellos que ingresan a la categoría para, eventualmente, salir a voluntad o quedar atrapados por los discursos hegemónicos que articulan una forma 'correcta' de comprender la representación de la adolescencia y luego de los 16 años (ó 18?, quién sabe?) ser expulsados a otros discursos que les impondrán nuevos códigos.

Así las cosas, el análisis de la representación social de la adolescencia no es un análisis de las prácticas de los adolescentes; más bien nos puede permitir comprender o hacer esperables determinadas prácticas sociales. En este sentido tampoco se intentó analizar, como posibles ámbitos culturales, el juego y la tensión que existe entre el 'ser escolar' y el 'ser adolescente'. Puede ser un aporte a la comprensión de una cierta "unidad" del sujeto que transita en distintos campos y desarrolla diferentes estrategias, coherentizadas por una forma de representarse el mundo con el cual interactúa desde su *habitus*.

Dicho lo anterior ingresemos a lo que hemos definido como el *campo* donde se juega la categoría adolescentes como representación social. En este *campo* relacional hay reglas de producción de sentidos, luchas por hegemonizar las interpretaciones y una profusa circulación simbólica. Sus fronteras —siguiendo a Laclau— no son rígidas y no tienen suturas sin drenajes. Es en este *campo* donde las representaciones se juegan desde los distintos agentes (familia, amigos, profesores) y agencias (escuela) y adquieren su significado y modelan las conductas.

Si se consideran los resultados del análisis estructural en los discursos relacionados con la Educación y la Participación, podemos comprender el tipo de representación organizada por la escuela básica y

que aún emerge victoriosa, entre las representaciones de los adolescentes.

La educación sigue siendo, en el imaginario de los padres y estudiantes, el recurso indispensable para “Ser alguien”, ya sea igual a los padres (los estudiantes de colegios particulares) con lo que se tiene el éxito profesional; o para “ser respetado” (colegios municipales) como una forma básica de constituirse en un “otro válido” para interactuar en sociedad. En esta fase, octavo año, aún no hay crisis respecto a la utilidad de estudiar, la que sí parece estallar en la enseñanza media; aunque ya la necesidad de trabajar se hace presente, como lo señalan algunos discursos provenientes del sector rural o de colegios municipales. El trabajo está como una representación de ‘término de la adolescencia’, del fin del juego, lo que obviamente en el *habitus* adolescente popular o rural la categoría adolescente es casi tráfuga en sus vidas.

En esta etapa, por tanto, la escuela cuenta con una legitimidad que no necesariamente podrá sostener a posteriori en el imaginario adolescente. Cómo aprovechar esta situación para fortalecer la mantención en la escuela de quienes desertan al pasar a enseñanza básica, es una pregunta que queda abierta.

Si consideramos la forma de organizar simbólicamente ‘la participación’ por parte de los adolescentes, podemos encontrar parte de la explicación anterior y sobre todo a la impotencia de la institucionalidad escolar de hacer que los estudiantes se identifiquen con sus colegios<sup>1</sup>. Instituir desde la escuela que la única participación posible y deseable es la que opera por los canales institucionales y que éstos se establecen para prevenir el caer en los vicios, la delincuencia, etc., provoca la estigmatización necesaria para hacer desertar a quienes interesa integrar y, en un segundo movimiento, volver a excluirlos cuando se propongan desde ellos formas no formalizables o instrumentalizables de integración. En otras palabras, en un momento de cambio, de contradicciones, de preguntas que buscan respuesta, la distinción que se han construido los propios adolescentes —con la gran ayuda de la institución escuela— es que la participación institucionalizada es para ‘los niños buenos’ o que buscan reconocimiento y la informal para ‘los chicos malos’, las malas juntas (que le llaman). Aquí, obviamente, el tema cruza particularmente a los adolescentes de los colegios municipales y particular subvencionado.

Como se aprecia, el mundo adolescente que está culminando la enseñanza básica, no ha generado, salvo algunas voces sobre ‘lo aburrido’ de ésta, una crítica al sistema de enseñanza como lugar para construir sus posibilidades de ser alguien a futuro.

Desde la relación con los padres, y considerando a los adolescentes de los tres tipos de establecimientos, el eje semántico que los reúne es la necesidad de comunicación. La demanda es por ‘comprensión’. Esta simboliza la posibilidad de vivir los cambios con un apoyo que lo ven como decisivo. Pero el problema es que la ‘comprensión’ que se demanda es desde la forma como se la representan los

<sup>1</sup> Objetivo explícito de la Reforma Educacional. Ver p. 50-51, 54 y 55 de La Reforma en Marcha

adolescentes y que apela a que los padres se recuerden que también fueron como ellos, que también vivieron sus 'primeras experiencias' y que son necesarias de conversarlas sin temor. Es comprensión ligada a delimitar las restricciones y controles a aspectos razonables. Desde esta perspectiva, mientras los padres acentúan la idea de la obediencia, los adolescentes asumen plenamente que viven el cambio, son el cambio encarnado en sus cuerpos y su forma de pensar; es algo que 'les llega', que viene y que también se irá, por lo que hay que tomar una actitud y ésta debe ser comprendida por los adultos y en particular por los padres. Esta 'comprensión' no tiene esperas, es un reclamo urgente.

La negociación de las normas en la nueva situación se hace en torno al 'permiso'. Qué significa? Es allí donde se da la negociación por la autonomía, de nuevo tipo, pues es la que posibilita el compartir con otros y otras, pasar un tiempo sin control directo de la escuela o los padres y por tanto generar las condiciones para traspasar los límites, ensayar nuevas experiencias, tantear hasta donde se puede llegar. Aquí el reclamo por la 'comprensión' es muy distinto a 'hacerse comprender'.

Es así como el pololear, se transforma en el primer experimento de la autonomía. Se pone en juego esa nueva forma de pensar y el sentido del cuerpo. Es claro que la representación en torno al 'otro sexo' está marcada por el deseo de probar lo nuevo, es visto como el 'rito de pasaje' por excelencia (pues los otros, como el fumar y la cerveza o el vino, son de rango menor; dependen de uno, no de dos) ante los amigos e incluso la familia. Pero ingresar con estas nuevas experiencias no es necesariamente tener relaciones sexuales, que están contenidas como aspiraciones verdaderas y limitadas por patrones morales constituidos alrededor del temor a las consecuencias, como lo expresa la organización discursiva alrededor del sexo, que se ve como 'placeres peligrosos', más que como la opción libremente tomada de no practicarlo.

Serán los amigos la pieza clave donde se construye el ideario de la adolescencia, entendido éste como el momento —que pasará— y que hay que gozar, que se debe aprovechar. A esta edad, se comienzan a dibujar los imaginarios del 'carrete' que aún son significados como la fiesta con cigarro y 'copete' pero no hasta el reviente. Se tienen experiencias con el 'otro sexo' que eventualmente pueden ser el tener relaciones, y ello requiere ser contado como mecanismo de autoafirmación personal ante el grupo de amigos. Es el inicio del reconocimiento de un amplio y nuevo horizonte. La fiesta, la sensación que recorre a sus participantes, parecen no distinguir en este campo las diferencias sociales del *habitus adolescente*.

Los adolescentes de octavo básico, los individuos categorizados como tales por el concepto, tienen relatos definidos y estructurados. Organizados alrededor de las relaciones que establecen en su *campo*. Tienen cierta coherencia y ella debe ser considerada, pues está más allá de los consumos de la industria cultural y los símbolos que compiten por ser apropiados por adolescentes de distinto sexo; estamos hablando más bien de lo que puede explicar el que ellos consuman aquello y no lo otro.

En otro eje, el conjunto se reconoce viviendo una etapa de incertidumbres, de aperturas, de rupturas

y reconstrucciones, de querer ser distinto aprovechando las nuevas condiciones o de no dejar de ser niño por la incertidumbre radical que produce el cambio. Esta forma de vivir carga el concepto "incertidumbre" con significados muy distintos a los que puede concebir un adulto. El adulto vive la incertidumbre de la modernidad tardía y radicalizada –parafraseando a Giddens– que tiene que ver con la re-estructuración de los sistemas funcionales y su relación con el tiempo-espacio. El *habitus adolescente* urbano parece –más bien– reconocer en su "estructura cognitiva" el cómo descifrar los códigos de los productos de esta modernidad; son hijos de esta modernidad con toda la carga de simbolizaciones y destrezas digitalizadas. La incertidumbre que plantean sus discursos está cargada de preocupaciones por el cómo enfrentar lo que otros ya tienen como experiencia de vida (padres o amigos), por ello es una incertidumbre relacionada a la edad y al requerimiento de una relación cuyo vínculo reclama que esté fundado en la confianza en un referente legitimado.

De la estructura simbólica adolescente también hay una demanda por el apoyo familiar. Por lo tanto, hay una valoración dentro del campo por el discurso autorizado de los padres, el que tiene la legitimidad por la autoridad que representa y que ha sido transformada en esencial por la cultura.

Pero, cuáles serían las formas sistematizadas como los adolescentes se representan a sí mismos? Un proceso de ordenamiento de los principales ejes semánticos respecto de las representaciones adolescentes es el siguiente:

▪ **Eje Identidad: ser alguien/ (ser nadie)**

En este eje entendemos que la identidad tiene un carácter básicamente relacional, en tanto se constituye por el sistema de valoraciones y jerarquías otorgadas respecto de los otros (familia, escuela, amigos), y se mueve con su experiencia biográfica (y tradición familiar) hacia un futuro en emergencia, que se dibuja en ciertas expectativas relacionadas con el estudio y su entorno.

Aquí se expresan esquemáticamente dos tipos de *habitus adolescente*. El *competitivo* que es capaz de poner en juego sus propios intereses, respecto a qué estudiar y en qué trabajar, lo que no necesariamente corresponde a lo definido por la familia. Tiene sus nociones de futuro en cuanto a 'ser profesional' o 'surgir', deseos de no ser humillado, etc. La realización se vincula a tener el dinero necesario para hacerlo. Decimos competitivo en su doble sentido, en tanto ha delineado algunas de sus metas y tiene cierto cálculo del esfuerzo que le demandará en cuanto a sus competencias y por el otro en cuanto reconoce que hay una carrera, una competencia con otros, con los cuales puede o no colaborar. Hay una mayor claridad respecto de la racionalidad instrumental. Es particularmente fuerte en los adolescentes de colegios municipalizados y en menor medida particulares subvencionados. El *habitus obediente* que tiene como pretensión seguir el camino trazado por la familia, el que puede ser mejor o igual, pero está sellado el compromiso de 'pagar la deuda' con los padres. En esta estructura hay más de reproducción condicionada, en la cual incluso se puede percibir cierto 'éxito' del sistema escolar y la familia, en tanto hay plena integración subordinada al *campo* en donde interactúa con las demás agencias. Ello se da en aquellos de colegios particulares, como también en sectores rurales y

populares que tienen un patrón de autoridad de alta legitimidad. Los primeros cursan un camino seguro hacia nuevas perspectivas; los segundos cursan el camino ya recorrido y probablemente se transforma en un camino circular.

▪ **Eje Autoridad (Referente): padres (norma)/amigos (comprensión)**

En este plano queremos significar la idea que el proceso identitario del adolescente se constituye con una gran relevancia respecto de su "super yo"; está en relación con un superior que opera por presencia o ausencia definiendo o imponiendo los límites de la experiencia e interviniendo en las decisiones. En este sentido el *habitus adolescente* se mueve entre un referente *dialogal* o *impositivo*. En el primero la autoridad que se reconoce es, la más de las veces, por ser poseedora de una mayor experiencia, junto con los lazos sanguíneos o de respeto ante la norma. El diálogo no es horizontal, en tanto dos sujetos en igualdad de derechos, sino que hay una relación de verticalidad que reafirma su estatus de 'minoridad' en su condición de adolescente; adolescencia 'que llega', pues 'a todos le llega su hora', y de la cual se tendrá que salir; un salir que también será definido por su referente a no ser que medie un quiebre. Aún así, este referente permite constituirlo a él o ella y en proximidad el *habitus competitivo* definido en eje identidad. Este referente, en su relación vertical no opera con el silencio a la pregunta; no se ubica como ausencia y ello permite acceder a una mayor capacidad y destreza para la competencia.

Pero, hay otro referente que le hemos llamado *impositivo* pues es la autoridad que se impone por sí misma, por el peso de su poder simbólico, económico y jurídico, por el hecho de tener hijos a quienes proteger y hacer estudiar o por ser la autoridad que educa y ante la cual se respetan las normas. Es el que obliga a asumir la adolescencia como parte de la senda del sacrificio y del cuidarse de 'no caer en los vicios'. Es ante este referente que el *habitus adolescente* reclama la carencia de comunicación, la ausencia de reconocimiento como un similar con el cual dialogar, y ante el cual se ha fijado una representación que se impone: se debe obedecer, se debe cumplir estudiando, llegando a la hora, relacionándose con quien defina el padre, incluso sólo se 'pololeará' si hay autorización para hacerlo. Esta figura que se representa a sí misma como protectora, al anular toda explicación, agudiza la conflictividad de la relación y abre un cuestionamiento a la legitimidad de tal autoridad. En este caso opera de modo inverso al anterior, aquí la autoridad ubica como ausencia al propio adolescente.

La diferencia con el mundo más rural en que en éste hay una autoridad (padres o profesor/a significativo/a), que si bien no dialoga fluidamente sobre las experiencias de los adolescentes, sí opera mediante el ejemplo del trabajo y la tradición que tiene una fuerza mayor que en las urbes saturadas de mensajes y relaciones mediadas por instituciones.

▪ **Eje: Soporte social: malas juntas/amigos**

El soporte social tiene como idea principal, el ser aquella área de apoyo para el vivir en sociedad. En este eje semántico se quiere relevar que los amigos son valorados sea por la relación de oposición a los

padres (cuando el vínculo confianza es negado por éstos) o de complementación (cuando se discrimina que se cuenta a cada cual). Las amistades –a diferencia de los padres– se eligen y este principio es determinante pues la noción de soledad opera en función de la incapacidad de hacer amigos lo que en la práctica establece una ausencia de reconocimiento social entre iguales, de compartir las vivencias de la edad. En el *habitus adolescente* este eje está marcado por la *legitimidad*, es decir, se reconoce como un amigo/a a aquella persona capaz de escuchar y aconsejar, capaz de comprender y callar, que estará con el otro a pesar de cualquier cosa. Esta legitimidad se construye y se pone a prueba, particularmente cuando se reclama guardar el secreto y no traicionarse, principalmente en cuestiones relacionadas con la emotividad y los sentimientos. Es importante recalcar que la legitimidad está connotada de manera distinta a la definida en torno a la autoridad adulta. La amistad es escogida, seleccionada, es una opción –dentro de una estructura de relaciones ya dada por el medio sociocultural– y por lo tanto se co-construye en la experiencia, generando esa legitimidad a los discursos de un otro similar.

En el *campo* donde operan las distinciones sobre lo que es ser ‘ser adolescente’, hay también una relación con el tipo de *habitus* considerado en el eje identidad, pues si bien las amistades se eligen, no son pocos los que se subordinan al criterio de la autoridad paterna de definir quienes serán los amigos/as y pololos/as.

Y así entramos en este eje a quién y cómo se distingue a los buenos y malos amigos. (A los soportes sociales ‘verdaderos’). La lucha por hegemonizar un tipo de diferencia respecto a ello no es menor, pues está en directa relación a cómo los padres y la escuela han clasificado ciertas conductas, gustos y discursos que permiten distinguir lo que hace tolerable una amistad para sus hijos. Así, en los discursos adolescentes también vimos una representación de la amistad buena y la mala junta: esta última es la que ‘fuma’, ‘esta en el vicio’, es callejera; y se puede seguir: no muy buenas notas, ‘apatotado’, desordenado, (viste ‘mal’, usa aros, minifalda?), etc. El punto consiste en que ‘las malas juntas’ siendo elegibles, son negadas como posibilidad en tanto ‘caes’ en ellas; la ausencia de la autorrepresentación como ‘mala junta’ en los discursos ratifica lo dicho: nadie es por esencia una ‘mala junta’, se es en tanto hay luchas por imponer en el discurso la distinción de quienes son ‘esos’, los no deseables y que –como vimos– sería bueno abrirles canales de participación institucionalizados; que, por supuesto, no funcionarán.

En base a lo anterior se puede afirmar que en el *campo* donde se está definiendo lo que es ‘ser adolescente’ hay importantes disputas y ellas tienen que ver –ni más ni menos– con el proceso de socialización de los adolescentes. En este *campo* se produce una de las ‘batallas’ (competencia, diría Bourdieu) más significativas en tanto se consolidan las formas de ver el mundo y operar en él. Estos ejes semánticos, nos permiten afirmar que no se puede construir conceptualmente un *habitus* homogéneo en los adolescentes, en el sentido que su identidad como tales, en tanto relación con el *campo*, los constituye con una representación estandarizados de sí mismos. Esta diferenciación de *habitus adolescentes* no tiene una relación mecánica con su condición social. La reproducción del *habitus competitivo* cruza transversalmente a quienes el discurso los incluye en la categoría adolescente, pero

los cruza en forma de cono invertido, pues lo *dialogal* parece estar más representado en los estratos que van a colegios particulares, así como el *obediente* se expresa paradójicamente más en quienes asisten a colegios particulares subvencionados y municipalizados. Paradójicamente, en tanto pueden ser más 'desordenados', ser los/as representados/as como 'malas juntas', pero en definitiva –y a esta edad– lo que está en la representación de sí mismos es no defraudar a los padres.

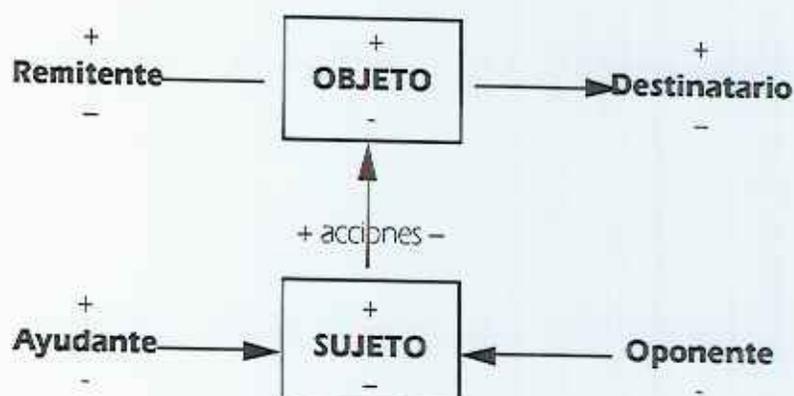
El desarrollo anterior nos lleva a plantear la existencia de una identidad adolescente que se constituye como discurso en un campo donde operan agencias socializadoras y actores específicos. La identidad adolescente no es homogénea en tanto se reconocen distinciones características en los discursos que nos permite señalar que hay dos formas gruesas de procesar y reproducir, modificando, las características de esas representaciones. De allí que hemos distinguido dos *habitus* particulares.

Un problema que necesariamente cruza lo planteado es lo que se dice y lo que se calla. Como se estableció en el Marco Metodológico, lo que dicen los adolescentes en la Prueba SIMCE se asemeja mucho a lo que conversan a través del Programa "Al Habla". Esto nos lleva a lo siguiente: los sujetos que escriben o conversan tienen una estructura simbólica organizada y en transformación, capaz de generar procesamientos particulares de la experiencia, que son sus temas al interior del *habitus* pero que no se expresan, necesariamente, en la conversación pública de las agencias que operan en el *campo*. No hay pura reproducción de las representaciones hegemónicas que llevan varios silenciamientos u 'hoyos negros' que demandan ser iluminados para originar explicaciones; éstas se encuentran entre los amigos más que en la escuela. Es así que "Al Habla" recibe notoriamente más llamadas sobre sexualidad que los textos de la Prueba, aunque en ésta tampoco está ausente.

Pero, como lo señalamos al comienzo de esta investigación, las representaciones sociales nos permiten establecer las formas de organización simbólica de las que se proveen los individuos para 'leer' su vida cotidiana. Ahora lo que requerimos es poner en movimiento esas estructuras.

Una forma de organizar este movimiento es reconstruyendo los textos en forma de relatos más generalizables. "Desde el punto de vista estructural, es posible construir un modelo de acción que distribuye distintos roles desempeñados por diferentes actores o dimensiones de la realidad que se expresan en el discurso. Estos roles reciben el nombre de 'actantes' y son definidos por el lugar que ocupan en la estructura" (Martinić, 1995). Como todo rol, los actantes pueden ser uno o varios sujetos o instituciones, y éstos jugar distintos roles.

Los relatos –rememorando a Propp y Greimas (Meletinski, 1985)– pueden organizarse como siguen:



Utilizando el cuadro (Méletinski, 1985: 242; Martinic, 1995)<sup>2</sup> se puede afirmar que el cuento que se cuentan los adolescentes, desde una posición general que podemos conceptualizar como un *habitus adolescente*, y que es lo más próximo al discurso que hegemoniza el campo –y que tiene que ver con el cómo se les imponen sus representaciones sociales– se conforma de la siguiente manera:

### Relato 1

El adolescente, sea hombre o mujer (sujeto) tiene como propósito el llegar a 'ser alguien' (objeto +), para no ser humillado, retribuir el sacrificio paterno, 'ser profesional' o 'surgir' y tener plata, hacer familia; en definitiva para 'ser alguien' hay que evitar 'ser nadie' (objeto -).

La acción positiva se simboliza en la escuela como garante de otorgar el estatuto de 'ser alguien' en tanto pueda terminar sus estudios. Sus padres (remitentes +) sitúan un deber que les parece propio de la edad, una meta y una norma, que los impulsa a actuar con esa misión. Estos remitentes son la fuerza que gatilla la acción. Los padres (sea 'el padre' o 'la' madre o ambos), actúan definiendo una misión en la vida: el ser como ellos o mejores que ellos.

Para cumplir con aquello la institución escolar, la familia y los buenos amigos (ayudantes +) se transforman en los apoyos indispensables para vencer los obstáculos (oponentes -), que son caer en los vicios –tales como la droga y el alcohol; y adoptando una postura más ambigua ante el "carrete" que es lo nuevo, la experiencia que hay que aprovechar. En este cuento, pueden surgir aquellos que se desvían de los 'buenos propósitos', que no tienen claro que pueden llegar a 'ser nadie' en la vida (el objetivo negativo) y que es visto como el no tener metas. Aquí opera la idea de que son los 'malos amigos' (remitentes negativos) los que imponen modos de vida que no comparten pero que por las reglas de pertenencia pueden serles impuestas y son, justamente, "los malos amigos" quienes los llevan por el camino del vicio (acción -) hasta el 'ser nadie'. En este esquema el destinatario, el que recibe el mensaje del remitente es el propio adolescente, (sujeto) que ocupa, actancialmente, el mismo rol.

<sup>2</sup> A este esquema le hemos agregado la carga + y - tomadas del artículo de S. Martinic.

Este relato dominante en la representación de los adolescentes, es cuestionado desde el *habitus competitivo* en tanto desde allí se estructuran metas diversas, caminos distintos y se visualizan oponentes diferenciados

### Relato 2

Por ejemplo, un relato desde los Colegios municipales, más allá de si es mayoritario, se puede organizar de la siguiente manera:

El sujeto adolescente, generalmente hombre, tiene como objetivo (+) surgir. Este surgir es significado en un ser más que los padres, por tanto implica dejar de ser como ellos, es una huida 'hacia arriba', que disminuye el peso actancial de los padres como destinadores. La relación con el surgir es, también, abandonar la idea que sólo a través de la universidad se surge. De allí que el camino (+) más 'a la mano' para surgir sea el trabajar, transformando a la escuela como un paradero dentro de la ruta que es el trabajo para poder surgir. En este relato, por tanto, cambian los ayudantes pues existe una devaluación de la escuela como apoyo (aunque no un abandono), y se perfilan más las normas y la regla moral (el ascetismo, la noción de esfuerzo propio, etc.), junto a los padres. Como oponentes, sigue siendo el entorno, los vicios, pero ante el cual hay capacidad de control por la claridad de la meta, el camino y el ayudante. Este relato, que se sitúa en un *habitus competitivo* es también el que ve la adolescencia como un paso corto, una estadía breve, más que la moratoria social sobre esa condición de edad.

### Relato 3

Otro relato que se desprende de los discursos adolescentes y que mueven a la acción es aquel que proviene de los Colegios particulares pagados y que matiza la primera estructura:

En este caso el sujeto, hombre o mujer, se propone ser un profesional, más que para 'ser alguien' porque no tiene la sensación de 'ser nadie' su meta (+) está cargada con la idea de la realización. En este sentido y de manera más exacta la meta es la 'realización personal' futura que cristaliza como profesional (o empresario). Así a la meta positiva y sólo por oposición –que no se ve o pronuncia– es la frustración (no llegar a ser profesional) que en este caso sería la transformación en un 'ser nadie'. Así el camino estructurado es claro: es salir para llegar, salir del colegio y llegar a la universidad, por lo que la adolescencia y la moratoria serán más largas, la urgencia por experimentar es menos compulsiva. Aquí los ayudantes son claros: los padres, con su apoyo material (esto se percibe claramente) y también afectivo, junto a lo que llaman el 'buen colegio' luego de terminar la enseñanza básica. Los oponentes también son 'los vicios', pero están menos visualizados porque el entorno se ve menos hostil.

#### Relato 4

El relato que asume la adolescencia como una fase de experiencias nuevas, que se viven en un corto período y que el conocerlas es legítimo para realizarse como tales, es más bien un relato subordinado y mayoritariamente condenado, por la escuela y los padres. En este relato predomina la adolescencia como pura contingencia, donde el futuro es más difuso, la estructuración de metas no está tomada como una tarea del momento. Si bien existe el deseo de ser alguien como objetivo, el sujeto no siente que su paso por el colegio le otorgue mayores competencias, por lo que asume que es un espacio para hacer amigos, "echar tallas", pasarlo bien, para luego ir a 'hacer plata'. Así la escuela opera en dos planos actanciales como ayudante en tanto es espacio para los amigos y cumplir con la familia, a la vez se ve como oponente, pues ya hay un proceso de decepción de su utilidad futura. Esto implicará problemas disciplinarios con la institución escolar, lo que condicionará su estar en la escuela a la capacidad de construir un discurso para la autoridad y una práctica 'indisciplinada' entre sus amigos; la que, como se sabe<sup>3</sup> lo pone en la frontera de la escuela. Es uno de los orígenes del aprendizaje del doble discurso, pues en tanto, mayoritariamente, la escuela en vez de apoyar el desarrollo pedagógico del estudiante, primero busca disciplinar suponiendo que así inculcarán mejor las materias pedagógica y ciertos valores, con lo que inician la segregación-discriminación de los estudiantes que no se someten a la representación dominante de lo que es ser un adolescente. Segregación tolerada por el sistema escolar y que los empuja a responder con estrategias discursivas adecuadas a la institución, pero manteniendo sus propios discursos entre sus iguales y las conductas afines a esas formas de representarse su adolescencia. Aquí los remitentes son débiles, ya sea porque la relación con los padres es de una comunicación reducida o porque se ha dado la pérdida de la autoridad legítima, por abandono del rol, por violencia, etc.

Con esta diversidad de relatos queremos resaltar que a los adolescentes están expresando densidad en sus identidades. No son estructuras simbólicas débiles, ni tampoco relatos incoherentes. Hay un juego notorio en el proceso de constituir la identidad adolescente, entre lo que se comprende como la autonomía individual que se está en condiciones de disputarle tanto a la autoridad paterna como a las normas escolares.

El *campo* aparece notoriamente hegemonizado por el relato producido y reproducido desde el *habitus obediente*. Proviene de la exacta combinación entre la meta de ser alguien en la vida, pero a partir de la claridad que impone el remitente paterno y que aún supone que el camino se obtiene permaneciendo en la escuela. Los ayudantes son la propia escuela y la familia, en tanto los oponentes son el entorno hostil, donde los vicios, pero también las malas juntas gatillan la necesidad de la *imposición* respecto de las normas de conducta. Este relato que aparece muy elaborado es de una alta tensión, pues la diversidad con que se vive la adolescencia en los otros similares, implica una constante redefinición del *habitus* y las agencias que operan en el *campo*.

<sup>3</sup> Esta práctica generalmente termina por la expulsión de la escuela, bajo diferentes 'causales', según "El derecho a la Educación", J. Edo. García Huidobro, ya citado.

En este cuadro, el conflicto entre escuela y padres no queda relevado en los discursos. Una hipótesis posible es que en el *habitus obediente* se supone por parte de los padres, que la obligación de la formación en la conducta y los contenidos educativos son tarea exclusiva de la escuela y que su rol es controlar que el estudiante haga lo que le dice la escuela que tiene que hacer. Esto es coherente con el carácter casi objetual que en este período tiene el adolescente para este tipo de representaciones, en la escuela se obedece y en la casa también; si ello ocurre ellos irán bien por la vida. Si estas agencias están autorizadas a hacer lo que saben hacer, no hay motivo para participar relacionándose entre sí respecto de la educación del adolescente. El vínculo sólo se produce en los momentos de crisis (llamado al apoderado) o para el rito que sacraliza la labor de la escuela y en la cual el estudiante es convocado a certificarlo.

Un cuadro sintético de los tipos de relato sería:

	<b>Sujeto</b>	<b>Remitente</b>	<b>Ayudante</b>	<b>Oponente</b>	<b>Objeto</b>
<b>Relato 1</b>	Adolescente	Padres++	Familia++ Escuela++ Buenos Amigos++	Droga y el Alcohol	Ser alguien Ser alguien
<b>Relato 2</b>	Adolescente	Padres+	Esfuerzo Propio	Entorno inmediato	Surgir
<b>Relato 3</b>	Adolescente	Padres++ Buen colegio	Familia y relaciones Sexuales	Vicios	Ser profesional, realizarse
<b>Relato 4</b>	Adolescente	Familia++	Amigos++	Reventarse	Ser

Es claro que un punto importante en la constitución del *habitus* es la biografía personal, que está influida por la posición en la estructura social y el tipo de institución escolar, pero también por el particular modo de vida familiar, pues las tipificaciones que le permiten su actuar en la vida cotidiana están fuertemente influenciadas por la tradición compartida que es traída al presente por los familiares y que se cruzan con las expectativas que se forman sobre él o ella. El hecho de la biografía personal y su específico *habitus adolescente*, se expresa con toda claridad en aquellas experiencias marcadas por la violencia simbólica o física al interior de la familia y que genera representaciones de sí mismos como temerosos del futuro, con carencia de amigos y difícil desempeño social y escolar. En ese micro contexto familiar, su desempeño en el *campo* de la adolescencia será completamente subordinado, con bajas expectativas y con débiles lazos sociales.

## B. De las Conclusiones

Se puede afirmar que la generación de la categoría *habitus adolescente* es plenamente pertinente en tanto el estudio muestra que los adolescentes se mueven con ciertas estructuras estructuradas, principios generadores de prácticas distintivas que les otorgan una visión y tipos de clasificaciones y gustos específicos. Este *habitus adolescente* se expresa en los discursos analizados, a través de sus similares formas de hacer las distinciones y jerarquizarlas respecto de padres, amigos, escuela, etc. Sin tener una pretensión homogenizadora de este *habitus*, se define por cierto orden cultural que los encuadra imponiéndoles un tipo de representación social de lo que debe ser su conducta que está influyendo en su propia reproducción de cómo se ven a sí mismos.

Un punto importante en la constitución del *habitus* es la biografía personal, que está influida por la posición en la estructura social y el tipo de institución escolar, pero también por el particular modo de vida familiar, pues las tipificaciones que le permiten su actuar en la vida cotidiana están fuertemente influenciadas por la tradición compartida que es traída al presente por los familiares y que se cruzan con las expectativas que se forman sobre él o ella. El hecho de la biografía personal y su particular *habitus adolescente*, se expresa con toda claridad en aquellas experiencias marcadas por la violencia simbólica o física al interior de la familia y que genera representaciones de sí mismos como temerosos del futuro, con carencia de amigos y difícil desempeño social y escolar. En ese micro contexto familiar, su desempeño en el *campo* de la adolescencia será completamente subordinado, con bajas expectativas y con débiles lazos sociales.

Ahora bien, el que afirmemos que los adolescentes se constituyen con una identidad diversa, pero particular a su edad, nos lleva a discutir y re-evaluar los enfoques y tipos de socialización que reproducen las familias y la escuela respecto del sujeto adolescente. Aquí hay algo más que un simple corte generacional, hay una brecha comunicativa entre los adultos y los adolescentes que se ha complejizado por el propio proceso modernizador, que permite adquirir más destrezas tecnológicas a los adolescentes que a los adultos, y que les abre un mundo de información globalizada que la socialización de la generación anterior no tuvo (Torres, 1997). La masa de información y estímulos que se reciben tienen una velocidad que la escuela no logra procesar.

Sumado a lo anterior, el carácter asimétrico de la relación que el mundo adulto establece con los adolescentes, apoyado por el sistema de clasificaciones que hemos planteado, genera en aquellos una devaluación de la gran importancia que asume la relación de amistad en este período del desarrollo de los individuos. La percepción que el adolescente sólo habla cosas de menor importancia, que no tiene 'esa madurez necesaria', lleva implícitamente a subvalorar el que hay un mundo específico de socialización, de conformación de sus propios sistemas de clasificaciones (que pueden llevar al desarrollo de hablas particulares) que influyen en la estructuración de las estructuras propias para mirar el mundo. Una conversación sobre el 'pololeo', la sexualidad y sus prácticas, el qué se quiere ser más adelante, el trabajo, o cualquier otro tema que a todas luces es una nimiedad inocua para un adulto

medio, en las valoraciones adolescentes adquiere otro peso, otra densidad, que provoca internalizaciones y recreaciones de sus propias representaciones con un mayor anclaje del que los propios adultos suponen.

En este mismo aspecto, el adulto tiende a determinar con quienes se debe juntar el hijo o hija (o alumno/a, para evitar malas juntas), pero no captura la inmensidad de los mundos contruidos con 'las buenas juntas' y de los cuales él está excluido por falta de un diálogo más horizontal o que le reconozca un papel más activo en la construcción de la vida familiar. Incluso esos muchos textos que hablan de los 'malos amigos', que son a fin de cuentas los transgresores, los que muestran otras formas posibles de 'ser adolescente', no pueden seguir siendo negados, ya que ello no evita el hecho que son adolescentes que operan en el propio *campo* de las relaciones de sus hijos o estudiantes y que, si bien el adulto (padres y profesores) pretenden devaluar su poder en los intercambios simbólicos y sociales, no necesariamente ganarán esa disputa.

Lo anterior, explica, en parte, lo procesual de la estructuración del *habitus adolescente*, pues como señala R. Efron (1992) las identidades que se organizaban alrededor de los padres se complejizan y las relaciones entre pares alcanzan un "ensamblaje cualitativamente distinto entre lo histórico que se va estructurando y lo actual. La cotidianeidad de las relaciones grupales opera como una especie de cemento de todo lo nuevo que se va gestando". Hay un pasaje de lo familiar a lo extrafamiliar como socialización determinante (recuérdese lo de socialización primaria y secundaria de Berger y Luckman) y del cambio corporal y psíquico como hecho 'que llega' a uno de la apropiación del propio cuerpo. Estos son procesos y como tales van estructurando las estructuras más definitivas para actuar en campos más complejos, cuando se alcance la autonomía económica de la familia, se complejicen los mundos por el trabajo, se conformen proyectos familiares propios, etc.

Es por esto que una representación del adolescente como un 'sí mismo' devaluado y socialmente cristalizado como tal, lo que hace es reproducir una estructura de dominación que le impide desplegarse como sujeto activo con potenciales capacidades creativas, transformadoras de las condiciones sociales desiguales desde donde se desarrollan sus *habitus* en tanto *grupo etario*.

Considerando las distinciones señaladas más arriba respecto de las diferencias en los *habitus* según su forma de significar la identidad, sus referentes y soportes, se puede intentar una generalización respecto de las propias representaciones que tienen los adolescentes de sí mismos; esta generalización arriesga desdibujar las diferencias que hemos descrito pero son útiles como ciertos 'tipos', más que realidades:

- En su relación con los adultos: En esta etapa hay escasa comunicación con ellos, sobre todo porque no se cuenta con la confianza para hablar 'ciertas cosas', que requieren ser habladas con gente de mayor experiencia y fiabilidad.
- Reafirmación de que se confíe en ellos: Sienten la necesidad de ser comprendidos, no juzga-

dos; es decir, ratificar que si se les han 'inculcado' valores, ellos pueden definir acciones, cometer errores y no ser condenados por ello.

- Casi nadie los entiende, a excepción de los amigos. 'Es como no ser entendido', en tanto no con el entendimiento de los adultos (los que tampoco los entienden en su densidad biográfica), si no en su 'etapa de la vida', cargada de las nuevas significatividades que adquieren las mismas cosas de antes.
- Vivencia de un período en complejización constante. Para unos es la etapa más difícil en tanto para otros es la mejor etapa de la vida; aunque muchos también la viven con un sentimiento contradictorio. La adolescencia como etapa de sufrimiento, de incomprendiones de los adultos, de soledades en que se llega a añorar la niñez como 'el paraíso perdido', el refugio, la centralidad en él o ella, se enfrenta a aquella adolescencia vista como "la primavera" y se niegan a dejarla ir, a 'madurar'. Evalúan que es una etapa sin responsabilidades y que es una maravilla el poder salir solos, es la otra cara de esta etapa, donde el jugar se muta en 'carrete', ir a fiestas y probar nuevas experiencias con los/as amigos/as.
- La amistad adquiere enorme importancia. Los amigos pasan a ocupar el espacio que ocupaba la familia en la niñez. El amigo para los hombres, la amiga para la mujer son los confidentes, los que comparten lo bueno y lo malo, los que entienden, los que no juzgan y con los cuales se divierten. Las amistades son con todo, con incondicionalidad, y se pone en juego toda vez que es posible que un secreto sea violado; la amistad puede romperse bruscamente ante una vacilación o pequeña traición: todo o nada. Se asume así el distanciamiento relativo de los padres, la revalorización de los 'otros' adultos y un mayor aprecio por los pares.
- Los sentimientos se hacen más intensos que en la niñez y que éstos están cambiando bruscamente respecto de sus padres y amistades. Hay una sensación de movimiento, mutación de las certezas anteriores. Lo que abre a la necesidad del cambio, de re-estructurar la forma de las relaciones con los otros y la posición que ocuparán en la nueva fase.
- Sentimiento de un trato contradictorio, pues los padres los tratan a veces como niños y para otras oportunidades como adultos: "a uno le dicen ¿cómo hace esas cosas de niños chico? Y después: todavía no tiene edad suficiente". Es la vivencia en un territorio que cambia, tanto por la actitud de los adultos, como por la propia vivencia personal de rechazo a un rol asignado en una categoría indeterminada respecto de la validez de sus opiniones.
- Reconocimiento del 'otro sexo'. Surge la diferenciación entre los niñas y niños respecto de cómo se ven los unos a los otros, ahora respecto de las emociones y sentimientos.
- La escuela como el espacio para la convivencia con los pares, el lugar donde se comunican con

sus iguales y se aprenden las estrategias para 'el futuro'. Pero también es el lugar del aprendizaje obligado sea para 'llegar a ser alguien' o el trámite necesario para luego salir 'a hacer plata' y ganar la ansiada autonomía. Son escasos los que se representan la institución escolar, en esta fase, como un lugar donde se aprende a reflexionar, a discrepar del profesor, a participar; más bien es el lugar de la sociabilidad y de la formación obligada para el futuro<sup>4</sup>.

- Los adolescentes se 'autojustifican' en su moratoria, en su estar en un territorio definido por la ambigüedad desde los adultos, provocando en ellos un sentido de incertidumbre, que no encuentra apoyos sino más bien imposiciones que deben ser evadidas, sino se quiere ser mero reproductor de las estructuras que se perciben como aquellos límites que impiden ensayar nuevas experiencias, transgredir lo que se impone como el 'deber ser'.

Veamos entonces la escuela como una de las agencias constructoras de estas representaciones.

Los colegios, en general, tienden a omitir las explicaciones sobre la sexualidad, sus cambios físicos, las nuevas formas de ver el mundo e incluso sus cambios conductuales<sup>5</sup>. Con ello refuerzan los procesos de socialización entre los propios adolescentes respecto de la validez de ciertas experiencias, las formas de goce (o más bien de frustración) sexual, las reafirmaciones de los roles de género, etc. Así, si lo conversable sobre 'lo más importante de mi vida' (que sin duda alguna es lo más importante en sus vidas según lo ven en ese momento) como se la representan los adolescentes, no es posible en el marco del colegio, inevitablemente es el campo de los amigos donde se produce la cristalización de determinadas representaciones del 'ser adolescente'. Así, nadie discute que la identidad se constituye en la escuela, en tanto espacio de interacción social entre pares, pero no *con ella* en cuanto producción simbólica de los circuitos conversacionales típicos de la edad.

La escuela en particular, y los adultos, son vistos como aquellos que ante las 'amenazas' del medio (droga, sexualidad temprana, abandono de los estudios), actúan con desconfianza ante sus propios 'productos', generando un conjunto de prohibiciones y advertencias sobre las consecuencias de tales males. Pero no hay un diálogo que satisfaga la curiosidad, entregue habilidades y competencias para enfrentar al mundo. De esto, la inseguridad se refleja en los propios adolescentes que ven en ello una 'caída en', como algo fuera de su voluntad y no cómo una decisión que puede o no ser tomada según las capacidad de control sobre sí mismo, del control social del medio y de la información adecuada.

El estudio demuestra claramente que los complejos mundos de los estudiantes requieren ser considerados con prioridad, para establecer las metodologías de enseñanza apropiadas, pero también para que los profesores valoren la opinión estudiantil en el proceso de aprendizaje. La desigual curva ascendente del rendimiento escolar, medido por la Prueba Simce, puede llegar a un techo, si no se

<sup>4</sup> Coincidiendo con Salinas y Franssen. *Idem*, p. 24 a 26.

<sup>5</sup> En este sentido hay una importante frustración de una función de la escuela: "Se espera de la institución escolar integración social y a la vez desarrollo de la identidad de los sujetos, respuesta a requerimientos personales y sociales" (Salinas y Franssen. *El Zoológico y la Selva*, p.17).

transforma la representación social de la adolescencia como la de un sujeto incompleto, y se integra la noción de ciudadanía que permite abrirse a un diálogo responsable sobre las nuevas experiencias que se estructuran acorde al desarrollo como adolescentes y el papel que les corresponde como constructores de su propio proyecto de vida. Es importante considerar que los colegios mientras más se distancian de sus metas y de la mejora en el rendimiento, más es el predominio del discurso que busca el control de los cuerpos, pues suponen que en la disciplina está, tanto la construcción de 'hábitos' y la 'moral', como la posibilidad del ejercicio docente.

En otras palabras, los profesores no están frente a conjuntos vacíos que deben ser llenados de conocimiento, el que sería integrado sin mediación alguna. Muy por el contrario, los estudiantes de Octavo básico, son un complejo mundo, que ha construido y sigue elaborando sus visiones del mundo, de manera activa y muchas veces crítica; tienen un juicio elaborado y no rudimentario sobre sus relaciones con los padres, amistades y escuela; hay que considerar que este conjunto de representaciones simbólicas específicas están mediando –y no entorpeciendo– activamente en la labor pedagógica, es el inicio del reconocimiento de la cultura como articuladora de los símbolos y prácticas sociales compartidas.

Del estudio de los textos y su análisis, se puede apoyar la hipótesis que los rendimientos tan diferenciados en la Prueba Simce, se explican en parte porque no se supera la enorme distancia entre la vivencia cotidiana, sistema de clasificaciones peculiares e influencias familiares por una parte, con un sistema educacional que sigue la tradición de estandarizar contenidos y métodos de enseñanza. El resultado queda a la vista, la adolescencia para unos son cambios conceptualizables (estudiantes de colegios particulares), mientras que para otros (escuelas rurales y urbano populares) son los relatos de vida junto a sus padres o amigos. Si esta realidad no es aprendida y aprehendida, quiere decir que es claro que el 'educador debe ser educado'. Allí está la enorme diversidad de escrituras, estilos y contenidos que refleja la muestra analizada. Al correr de la lectura se hace notoria la heterogeneidad que recorre a las escuelas chilenas y a sus alumnos. Es una heterogeneidad que no se debe despreciar, ni tomar como obstáculo, pues, como decíamos, está expresando formas específicas de procesar el discurso oficial y por tanto, tendrá resultados diferenciados. No se trata de impulsar la estandarización del contenido, como tampoco de creer que la mantención de la diversidad –en este caso transmutada en desigualdad– es por sí misma positiva. A lo que se apela es a reconocer identidades locales muy fuertes dadas por las formas particulares que adquieren los procesos de socialización de los estudiantes, en donde pesan de manera diferenciada el tipo de relaciones familiares, la forma de vincularse con el entorno natural y social y la influencia de los medios de comunicación de masas. Hay una representación social que la escuela debe reconocer para generar estrategias de transformación, respetando sus tradiciones y otorgándoles expectativas más próximas a sus existencias (o *habitus* si se quiere).

Debe ponerse en discusión una representación social de la adolescencia, generada tanto del sentido común como desde la psicología. La escuela se encarga de reproducirla, con un discurso esquematizado en la idea de que los niños cambian a adolescentes, que es una etapa de la vida influida por los cambios biológico-hormonales y que, por ser producto de los cambios en el cuerpo y la mente, se

generan nuevas experiencias y 'ciertas dificultades de adaptabilidad a las normas' las que los adultos y la escuela están llamadas a controlarlas. Incluso el significativo "psicológico" está tan introducido en los estudiantes de colegios particulares, por ejemplo, que sirve de muletilla para 'explicarse' sin contenidos esos cambios.

La representación de la adolescencia parece y es más un constructo del discurso hegemónico que pretende darles un argumento a los niños sobre sus propios cambios, pero que en realidad no explica nada y se transforma en una categoría vacía, que irresponsabiliza a los propios estudiantes respecto de su conducta, su autodisciplina y las posibilidades que tienen como constructores presentes de su propia personalidad. El esquema es simple y se puede pesquisar en las propias pruebas analizadas: todo adolescente tiene sueños, alegrías y temores; así también se diferencia de los adultos y le gustan determinadas cosas. Con ello se estructura una suerte de comprensión por el profesorado, de esos sueños, alegrías y temores, sin que se repare que los adultos tenemos sueños (aún quedan), alegrías y temores. El esquema no explica nada, pues tampoco se llena con diálogos.

La conceptualización de la adolescencia que transmite la escuela, está ligada a su propio origen moderno. Procesa el tiempo como un tiempo histórico, en una línea de progreso ascendente, en cuya línea temporal se ha superpuesto al sujeto al que se debe formar para llegar a ser un ciudadano, integrado socialmente y con un saber ilustrado que le permita operar con la racionalidad instrumental. Dicho esquemáticamente, esto es así. Pues bien, a ese sujeto se le ha impuesto la noción que la pre-escolar, es la preparación para llegar a ser (alguien) escolar. El escolar de básica, es significado como básico (elemental), base de un edificio en construcción, al que hay que modelar (en la idea de progreso), donde cobra toda significación el rol docente. En esta idea de un individuo en trayecto de ser, la escuela ya no da cuenta de las nuevas formas de ser y significar el mundo, el tiempo y el espacio, que tienen esos individuos. La educación básica está sobre determinada como elemental (aunque todos saben que todos exigen licencia secundaria, por lo que lo elemental está más arriba) y de allí que los discursos hablen de 'llegar a media', 'salir de básica' pero ninguno diga 'cursar' la básica, es decir apropiarse de ese trayecto.

Estos son algunos de los componentes de la representación que la escuela ha construido respecto de 'sus' estudiantes de octavo año. Lo que tiene consecuencias directas en la conducta de los adolescentes, pues no logra homogenizarlos más allá que les ponga uniforme.

Finalmente, otro elemento que brota a la superficie es la ausencia de soportes sociales accequibles, capaces de apoyar a los adolescentes cuando éstos tienen interrumpida la comunicación con sus pares o sus padres. En las Pruebas SIMCE hay evidentes y angustiosos llamados de auxilio por una amistad que está metida en la droga, por una depresión, por una ruptura amorosa, por una crisis al interior de la familia y en donde nadie está para escuchar. Esto aumenta el grado de incertidumbre con que se enfrenta esta etapa y también repercute en la forma de integrar la actividad escolar en su propio orden de prioridades.

Se trata por tanto de comprender que las políticas públicas y en particular las políticas educativas, deben dar un giro respecto de la forma de reproducción del discurso sobre los adolescentes y con ello del papel que pueden jugar en el proceso de constitución de sí mismos como sujetos en capacidad de aportar con sus prácticas diversas a modificar las condiciones desventajosas en las cuales se reproducen sus propias condiciones de existencia.

Peñalolén, 9 de Enero 1999.

# Bibliografía

- 1 Assael J. et Al., 1988, "Los problemas de disciplina: dilema fundamental en la escuela de hoy". S/ed.
- 2 Berger P. y Luckmann T., 1993, La Construcción social de la realidad. Pps 164-184, Buenos Aires, Ed. Amorrortu.
- 3 Bordieu P., Chartier R., Danton, 1985, "Diálogo a propósito de la historia cultural" en Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 59, Ser. 85, pp. 86-93. R., S/ed.
- 4 Bordieu P. 1985, ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. España, Ed. Akal.
- 5 Bordieu P., 1988, Sociología y Cultura. México, Ed. Grijalbo.
- 6 Bordieu P. 1997, Capital cultural, escuela y espacio social. México, Ed. Siglo XXI.
- 7 Carugati F., Palomari A., 1991, "A propósito de las representaciones sociales". Antrophos N°124, Pp. 51-55. Madrid, Ed. Del Hombre.
- 8 Durkheim E., 1977, Reglas del Método Sociológico, Buenos Aires, Ed. La Pléyade.
- 9 Edwars y et. Al, 1996, El Liceo por Dentro.
- 10 Efron R., Subjetividad y Adolescencia. "Adolescencia, pobreza, educación y trabajo", Ed. Losada-Unicef, Buenos Aires, 1992.
- 11 Farr R., 1993, "Las representaciones sociales". Pps. 495-506. Psicología Social II, S. Moscovici. Ed. Paidós.
- 12 Giddens A., 1993, Las nuevas reglas del método sociológico", Bs. Aires, Ed. Morrortu.

- 13 Grinder R., 1994, *Adolescencia*. México, Ed. Limusa.
- 14 Ibáñez Jesús, 1992. "¿Por qué y para qué se produce un discurso", p. 136. *Más allá de la sociología. EL grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid, Ed. Siglo XXI.
- 15 Jodelet D., 1993, "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". *Psicología Social II*, S. Moscovici, España, Ed. Paidós.
- 16 Laclau E., 1993, "Teoría, Democracia y Socialismo". *Nuevas Reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Ed. Nueva Visión.  
  
1987, *Más allá de la positividad de lo social: antagonismos y hegemonía*, *Hegemonía y Estrategia Socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Madrid, Ed. Siglo XXI.
- 17 Larraín F., 1996 "Postmodernismo y el problema de la identidad", *Persona y Sociedad*, Volumen X N°1, Ilades.
- 18 López-Aranguren E., 1994, *El análisis de contenido, "El análisis de la realidad social, métodos y técnicas de investigación"*, Madrid, Ed. Universidad Textos.
- 19 Martinic S., 1992, *Análisis Estructural: Presentación de un método de estudio de lógicas culturales*, Stgo., CIDE.  
  
1995, "Principios culturales de la demanda social por educación. Un análisis estructural", *Revista Pensamiento Educativo, Fac. Educación Univ. Católica*, Vol 16.
- 20 Méletinski E., 1985, "El estudio estructural y tipológico del cuento", *Morfología del Cuento de V. Propp*, Madrid, Ed. Akal.
- 21 Mineduc, 1998; "Reofirma en Marcha: buena educación para todos", Stgo.
- 22 Moscovici S, Hewstone M, 1993, "De la ciencia al sentido común", *Psicología Social II*, España, Ed. Paidós.
- 23 Ritzer G., 1993, "Sociología fenomenológica y etnometodología", *Teoría Sociológica Contemporánea*, México, Ed. Mc Graw-Hill.
- 24 Salinas A. y Franssen A., 1997, *El Zoológico y la Selva*, Stgo., Ed. CIDE.
- 25 Taylor y Bogdan, 1992, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, España, Ed. Paidós.

- 26 Terdiman R., 1993, "Discourse-counter-discourse" en La escuela y la lucha por la ciudadanía, Giroux H., Madrid, Ed. Siglo XXI.
- 28 Torres O., et Al., 1997, Mi Mundo Privado, Sgo., Ed. LOM.
- 29 Valenzuela E., 1992, Los nuevos ciudadanos. La cultura de los estudiantes secundarios: un análisis de casos, CIDE.
- 30 Weber M., 1944, Economía y Sociedad, México, Ed. Fondo Cultura Económica.

Bueno yo soy una adolescente, para mi ser un adolescente significa estar pasando por una etapa de la vida muy difícil.

Siempre una persona tiene en alguien en quien confiar sea en una amiga o alguien de su familia.

Yo siempre he confiado en mis amigos pero nunca le he confiado nada a mi madre por el temor que ella no este de acuerdo con mis decisiones.

El temor que yo siento es llegar hacer cosas que despues me quida llegar a arrepentir.

Mis deseos son llegar a ser una persona que valga la pena como cometen errores y vivir la vida tal como es, ya que la vida le da muchos golpes fuertes.

01  
F6

5C - 5b (no confia en su madre)

## ANEXO 2: Definición de descriptores e indicadores<sup>1</sup>

### 1.- Descriptor: Afectividad.

El campo de lo afectivo está definido por el individuo, en el sentido de involucrar sentimientos, sensaciones en el nivel del "yo". Más que una definición sicologista del concepto se remite a una utilización de sentido común, en que la persona reconoce que la problemática que le aflige tiene su origen en su propia interioridad, a diferencia de la identificación de la problemática en el "otro"; la cual se conceptualiza en el nivel de las relaciones interpersonales.

#### Los indicadores.

Los indicadores de éste ítem son: soledad, depresión, identidad, autoestima, seguridad, identidad y dependencia. Cabe mencionar que los dos primeros indicadores son los que cuentan con mayor presencia en las fichas revisadas, sin embargo todos los indicadores se vinculan entre sí en la construcción de las fichas.

**Soledad.** La soledad es uno de los indicadores más recurrentes en este ítem, ella está determinada por el peso de la ausencia de alguien o la falta de compañía que se expresa en un sentimiento de no contar con otro. Esta definición es válida con respecto a la pareja, los padres y grupos pares.

Se evidencia en la mayoría de las llamadas una carencia de espacios y de vínculos sociales que no permite a los usuarios expresar sus problemáticas a través de canales estables de comunicación, sean estos al interior de la familia, de grupo de pares o de amistades en general. Además de los que reconocen su soledad producto del encierro en sus casas, de una vida extremadamente rutinaria, de una falta de confianza en sus relaciones para poder transparentar intimidades, la soledad aparece como un denominador común implícito.

---

<sup>1</sup> Estas definiciones fueron elaboradas en base a entrevistas sostenidas con los operadores telefónicos del programa AL Habla y complementadas con los documentos de trabajo generados por el mismo programa.

**Depresión.** En la mayoría de los casos no se refiere a un sentido psico-médico, sino a un "estado de ánimo" producido por alguna situación de pérdida, de conflicto de algún tipo. La reacción es pena profunda, desilusión, frustración u otra que produce una incapacidad de superar la situación por parte del que llama.

Aquí la depresión es básicamente un trastorno en la afectividad o el estado de ánimo. Actualmente la depresión se define por sus características y no por sus supuestas causas u orígenes.

Las principales características de la depresión consisten en la pérdida de interés en casi todas las actividades usuales, en un profundo desánimo, en un estancamiento (en el caso de los niños) en su proceso de crecimiento, en trastornos del sueño, en un decaimiento de la energía, en sentimientos de culpa, etc.

Lo anterior no excluye numerosos casos de depresiones que requieren atención psico-terapéutica, los que son derivados por el programa.

**Suicidio.** Son aquellas llamadas en que la persona manifiesta su desinterés por seguir viviendo. Aparece como la solución a los problemas, sufrimientos o "callejones sin salida".

**Dependencia.** La dependencia se entiende como un estado de subordinación y sujeción, en casi todos los ámbitos, de una persona con respecto de otra o de otra o de alguna cosa. Para el presente descriptor han sido consideradas las dependencias afectivas y emocionales. La dependencia se traduce en una necesidad del individuo de una estimulación y control por parte de otra u otras personas, esto en relación a una dependencia afectiva, sin embargo también se desarrolla la dependencia económica, muy vinculada con la anterior.

**Seguridad.** La seguridad se define por medio de su opuesto lógico de inseguridad. Crisis de confianza en sus capacidades, talentos, opinión y de la aceptación de sí mismo.

**Autoestima.** Es un proceso psicológico complejo que involucra la

percepción, imagen y concepto que cada uno tiene de sí mismo. La autoestima se relaciona con el valor que se dan las personas a sí mismas y cuánto de "inversión" en ellos hacen, por sobre los demás. La imagen personal esta compuesta por todos los juicios y actitudes que tenemos de nosotros mismos.

**Identidad.** La identidad está esencialmente definida por la capacidad que tiene el individuo de reconocerse-no reconocerse como persona única, original e irrepetible y de asumir sus capacidades y posibilidades de actuar y pensar con autonomía.

Los últimos cuatro indicadores suelen presentarse muy relacionados en los discursos.

## **2.- Descriptor: Relaciones Interpersonales**

Entenderemos por relaciones interpersonales, a la relación entre un individuo y otro, o un grupo de otros, y para efecto del teléfono, el aspecto relevante de esta relación es el vínculo afectivo que se establece entre individuos, desde un punto de vista psicológico y social.

El operador identifica el problema del vínculo entre los dos polos, un yo y un tú, que aproblemán al que llama, no sólo a través de la mención explícita por parte del hablante: padre, madre, grupo de pares, pareja, conflicto amoroso, o hijos, sino que, también es realizada por la manifestación de lo afectivo, que vendría siendo lo sintomático, vale decir, problemas de autoestima, soledad, o dependencia, que son los más recurrentes en este ítem. Esto es, lo que el vínculo esta significando en la emocionalidad del hablante.

La profundización se puede dar en dos aspectos relevantes: en el significado o resonancia interna que tiene el vínculo para el hablante, que generalmente se manifiesta en la emocionalidad (dependencia, autoestima, etc) de la persona. El segundo aspecto relevante es el significado social y/o cultural, en el caso de temas como la infidelidad, culpa sexual, homosexualidad, etc, los cuales son sancionados socialmente, pero que son practicados a pesar de dicha sanción, de manera tal que al usuario se le generan desde grandes cuotas de culpa, a una

confusión entre lo que se “debe hacer” y lo que se siente. Ambos ejes son los identificados por el operador para realizar el diálogo telefónico, lo cuales pueden ser abordados juntos o separados según el caso.

### **Los indicadores**

**En general**, refiere a los casos en que se tienen problemas para relacionarse con todo tipo de personas, el problema vincular se extiende a todas las relaciones.

**Padres**, con las personas que han cumplido el rol de padre, el que puede estar conflictuado sólo por la madre, sólo por el padre o ambos.

**Grupo de pares**, son los conflictos que están dados entre las personas que comparten un mismo status y rol social, como en el caso del adolescente sus compañeros de curso (amigos), o en el caso del adulto sus compañeros de trabajo.

**Conflicto amoroso**, es el problema del cómo constituir la relación o que están en una etapa ambigua o reciente en la constitución de la pareja, pero que afecta la configuración interna que tiene el usuario acerca de lo que es este tipo de vínculo. También aquí están los casos en que la persona problematiza el espacio de pareja independientemente si es que la tiene o no. También se suman los casos de los encuentros furtivos, las relaciones esporádicas y que no cristalizan en vínculos estables.

**Conflicto de Pareja**, es el que se desarrolla en las relaciones sentimentales estables (matrimonios, convivencias, noviazgos) del que llama.

**Hijos**, es la relación de los padres respecto de sus hijos. Padres preocupados por la conducta, el rendimiento escolar, el uso de drogas, la incapacidad de comprenderlos, etc.

**Otros**, aquí se encuentran todo tipo de clasificaciones que el usuario identifique y que no entran en las clasificaciones anteriores, ya sea un vínculo filial como primos, sobrinos, etc. o por clasificaciones que el propio hablante haga en cuanto a roles, como el profesor o el jefe del trabajo, etc.

### **3.- Descriptor: Sexualidad**

La conversación se clasifica bajo el descriptor de sexualidad cuando los temas tratados dicen relación directa con relaciones sexuales (físicas), así como con la definición y desarrollo de la sexualidad. Este descriptor resulta complejo porque incluye elementos de la fisiología, las relaciones intersubjetivas, los valores y placeres de las personas.

El componente que marca la distinción entre éste y los otros descriptores es la presencia de elementos relacionados con el erotismo y la sensualidad en las interacciones entre personas (del mismo sexo o entre sexos diferentes) así como en la relación consigo mismo.

#### **Los Indicadores**

**Orientación.** Se distingue por su referencia a tendencias homosexuales o a la sensación de tener dichas tendencias. Se incluyen tanto los homosexuales asumidos como los no asumidos.

**Disfunción.** Se refiere a problemas de la sexualidad asociados a trastornos psicológicos, como por ejemplo la frigidez o la impotencia.

**Enfermedad.** Se distingue por referirse a problemas clasificados como patologías desde la definición médica, por lo general aluden a disfunciones de tipo más fisiológico.

**Identidad.** Se refiere a problematizaciones asociadas al proceso normal de desarrollo y configuración de la sexualidad. En casos que aparecen dudas en el proceso de definición de la sexualidad, la conversación se clasifica bajo orientación.

**Aborto.** Se clasifican bajo este ítem las conversaciones con mujeres que expresan el deseo de hacerse un aborto, embarazos no deseados, intentos de aborto o de aquellas mujeres que se han realizado uno ya.

**Embarazo.** Estas clasificaciones se refieren a la llamadas de mujeres que están embarazadas o que temen estarlo.

**Información.** Bajo ese ítem se reúnen las llamadas que apuntan claramente a la búsqueda de datos o a la aclaración de unas respecto de la sexualidad, como por ejemplo retrasos en el ciclo menstrual o uso de anticonceptivos. Se caracterizan por ser llamadas poco asociadas a problemas mayores de tipo afectivo o emocional.

**Otros.** Este es un ítem que, pese a la inespecificidad aparente de sus contenidos, es usado por los operadores para reunir aquellas conversaciones que se centran en temas para los cuales no hay otros ejes clasificatorios, es el caso de las llamadas que se asocian con el erotismo, el placer y la iniciación sexual; todo el mundo de los sentidos y sentimientos asociados a la sexualidad.

**Acoso.** Incluye aquellos casos en que es evidente una situación de persecución sexual por parte de un otro, sin llegar al contacto físico.

**Abuso.** Se refiere a un grado mayor de persecución que se distingue por llegar al contacto físico, sin penetración.

**Violación.** Los problemas de violación se distinguen por la presencia de contacto físico íntimo, principalmente penetración, pero también masturbación forzada y contacto íntimo lingual. Lo que caracteriza las situaciones de violación es que se trata de una acercamiento erótico forzado con violencia o a través de la seducción. lo último se refiere a situaciones en que, sin el uso de violencia, la persona fue llevada como por un "encantamiento" hacia situaciones que escapaban de su control. La pérdida de toda capacidad de manejar la situación es una variable fundamental al momento de distinguir estos casos.

En este indicador cabe el problema del incesto, que se anota como un dato agragado a éste y que tiene una frecuencia preocupante.