

LEER DESDE LOS ALUMNOS(AS), condición necesaria para una convivencia escolar democrática.¹

Jorge Baeza Correa²

Los jóvenes estudiantes de secundaria no son sujetos pasivos. Las relaciones que establecen con sus establecimientos educacionales no están ausentes de su propia subjetividad. Los jóvenes construyen "saberes" y "saber hacer" que les permiten dar un "sentido" y "significado" propio a lo que realizan. Estos "saberes" y "saber hacer" lo adquieren en un proceso de apropiación que tiene como característica ser colectivo y situado. No conocer estos sentidos y significados propios, como a su vez las estrategias que desarrollan para posibilitar su protagonismo, pueden llevar a una explicación o relación no válida con ellos o a una elaboración de una política de atención inadecuada³.

No obstante lo anterior, aún en numerosos establecimientos escolares persiste una cultura donde los alumnos(as) se caracterizan por: la homogeneización (se ve al joven restrictivamente sólo como alumno); la etiquetación (se hacen distinciones entre alumnos a partir de estereotipos); la desconfianza (la concepción de que el joven sólo actuará correctamente si es vigilado) y la meritocracia individual (todo logro se atribuye a méritos individuales, negándose con ello las condicionantes socioeconómicas y culturales del sujeto). En este sentido, no se puede dejar de estar de acuerdo con el planteamiento de Giroux (1993) de que "la voz y la experiencia estudiantil quedan reducidas a la inmediatez con que pueden ser aprovechadas y existen como algo que se debe medir, administrar, registrar y controlar. Su carácter distintivo, sus disyunciones, su calidad vivida, son aspectos, todos ellos, que quedan disueltos bajo una ideología de control y manejo. En nombre de la eficiencia, por lo común se ignoran los recursos y la riqueza de las historias de vida de los alumnos" (p. 188).

Pero se debe reconocer también como cierto, que en el campo de la educación han convergido, en los últimos tiempos, tres importantes procesos: un primero, la ampliación de la cobertura educacional; un segundo, la presencia de nuevos paradigmas de investigación en las Ciencias de la Educación y por último, un tercero, en gran parte resultado de los anteriores: la tensión entre sistema y sujetos. Situación, esta última, que obedece a la necesidad de responder ya no sólo a demandas cuantitativas del sistema, sino también a los requerimientos cualitativos de éste y, en particular, los referidos al respeto de la identidad y la posibilidad del protagonismo de los sujetos que participan en él.

1 El presente texto está publicado por UNESCO en el libro Educación Secundaria un camino para el Desarrollo Humano, Santiago, Chile, 2002, páginas. 163-184.

2 El autor es Sociólogo, Licenciado y Magíster en Sociología y Doctor en Ciencias de la Educación. Actualmente se desempeña como académico de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, en Santiago de Chile. Para un mayor contacto: jbaeza@ucsh.cl

3 Este artículo tiene como base el texto escrito por el autor y publicado por la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez en su Serie Investigación N° 19, con el título: El oficio de ser alumnos en jóvenes de sector popular. Este trabajo a su vez, es parte de la tesis doctoral del autor presentada a la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Hoy se asume que la formación de cualquier "actor social" implica, un proceso de socialización, en gran parte condicionado pero no determinado por su medio, donde el individuo interioriza normas y modelos, pero, junto a ello, se vive también, un proceso de subjetivación que lleva a una diferenciación que posibilita una identidad propia (Dubar 1996; Dubet y Martuccelli 1996). Hoy en definitiva, se está experimentando un cambio en la primacía del sujeto por sobre el sistema (Dubet 1991 y Dubet – Martuccelli 1998). Ser alumno(a)⁴, en este sentido, constituye algo mucho mayor que una definición externa, ya que cada joven vive su experiencia de ser alumno(a)⁵ de una forma particular y le otorga un sentido subjetivo propio a la labor que él realiza.

La siempre posible distancia entre las exigencias de la estructura organizacional y la vivencia subjetiva.

En toda organización, existen elementos funcionales y disfuncionales y los hombres son capaces de establecer relaciones de cooperación o conflicto en su interior. En este sentido, se puede reconocer, junto a Crozier y Friedberg (1992), que las organizaciones se caracterizan por cuatro grandes elementos: el desarrollo de reglas impersonales; la centralización de la decisión; el aislamiento de cada una de las categorías jerárquicas y el desarrollo de relaciones de poder paralelas como consecuencia de la imposibilidad de eliminar totalmente las zonas de incertidumbre. Las organizaciones, como señalan los autores recién identificados, "no son el resultado automático del desarrollo de interacciones humanas en una suerte de dinámica espontánea" (p. 15).

Las organizaciones constituyen, por lo tanto, y en este marco también los establecimientos educacionales, una solución conjunta de actores relativamente autónomos, con recursos y capacidades particulares, con creencias, invenciones e intuiciones para resolver los problemas que poseen en la acción colectiva, en vista de objetivos comunes. Es una construcción humana, un "artefacto humano", señalan Crozier y Friedberg (1992, p. 16), que, como toda estructura de acción colectiva socialmente construida, es un sistema de acción irreductiblemente contingente, de relaciones de poder y de zonas de incertidumbre y cambio.

De aquí, se puede reconocer que, en toda organización, los actores al interior del sistema poseen un margen de libertad, que es utilizado estratégicamente para la interacción con los otros. Es este reconocimiento el que posibilita a Crozier y Friedberg (1992) plantear la existencia de dos estrategias al interior de una organización: el razonamiento estratégico,

4 Se trabaja con el concepto de alumno(a) y no de estudiante, con la finalidad de dar cuenta que el acento está colocado en la interacción social, en el rescate de la experiencia de ser parte de una institución (en este caso la escolar) y no en los procesos asociados a su tarea formativa, lo que exigiría ingresar a aspectos cognitivos, pedagógicos, etc., que sobrepasan los límites de este artículo.

5 Una segunda delimitación, si bien aquí se habla de alumno(s) en general, se está consciente de las grandes diferencias que implica el género y la realidad socioeconómica en la experiencia escolar. Sobre ello, sólo a momentos se hacen algunas precisiones, pero la necesidad de no extenderse impiden un tratamiento diferenciado.

que parte del actor que descubre el sistema, mientras que el razonamiento sistemático parte del sistema para retroceder con el actor a la dimensión contingente, arbitraria y no natural de su orden construido.

Ambos razonamientos, señalan los autores, son complementarios, pero contradictorios y convergentes a la vez, con lo cual contradicen las consideraciones de carácter polar que presentan al hombre y la sociedad como contrarias. Para Crozier y Friedberg, la estructuración es contingente y es actualizada por los comportamientos individuales y las relaciones de poder.

Al interior de las organizaciones no totalitarias, los actores tienen un margen de libertad de acción. La conducción de un individuo frente a sus superiores jerárquicos no corresponde a un modelo de simple obediencia y de conformismo. Ello es el resultado de una negociación y es, al mismo tiempo, un acto de negociación. Los miembros de una organización, señalan Crozier y Friedberg (1992), son "agentes autónomos que son capaces de calcular, de manipular y que se adaptan e inventan en función de circunstancias y de movimiento de pares" (p. 45). El comportamiento de un actor en una organización, señalan los mismos autores, "no es jamás enteramente previsible, no está determinado, al contrario siempre es contingente" (p. 46), es decir depende del contexto, de las oportunidades y condiciones materiales y humanas.

Coincidente con este planteamiento, Goffman, desde una perspectiva interaccionista simbólica, concluye de similar forma. El individuo introduce algunos de los medios que dispone para conseguir un margen de libertad, de maniobra y de desidentificación entre él y el sí mismo que le ofrece la situación. En opinión de Goffman, existe una distancia entre el sujeto y el rol. El rol debe ser aceptado básicamente como un instrumento válido de estudio, pero frente al cual es posible diferenciar los aspectos normativos, su realización típica y la efectuada por un individuo en una situación concreta. En este sentido, los sujetos pueden manifestar diversas formas de distanciamiento de un rol, como son la simulación, el abandono en presencia de otros o el rechazo abierto.

Esta distancia, sostiene de Erice (1994), siguiendo a Goffman, es con frecuencia una reacción defensiva, que se "manifiesta en formas de ironías, sarcasmo o con la crítica directa, que es frecuente que lo haga después de la interacción, cuando está con sus compañeros de equipo. Ante los superiores puede actuar con lentitud o con un comportamiento mecánico" (p. 167). Complementando desde Crozier y Friedberg, la conducción de un subordinado será en función de las posibilidades de coalición con sus colegas y de movilización solidaria. De la capacidad de construir una relación con el otro, a comunicarse, a mantener las alianzas y a soportar las tensiones psicológicas que trae necesariamente el conflicto.

En la distancia del rol, se deben considerar, en opinión de Goffman, tres componentes, dado que no es lo mismo la realización efectiva del rol, la vinculación afectiva y las obligaciones consiguientes para uno mismo y los demás. Estos tres aspectos y su rechazo, a juicio del autor, están siempre conexados. En esta distinción se debe reconocer, señala de Erice (1994), "que la distancia rebasa la mera referencia a un marco normativo. Se debe a una nueva fuente de identificación. Toda persona está situada y se la requiere desde diferentes

vinculaciones. Si deja una identidad social lo hace en función de otra, en la que participan tanto ella como la sociedad" (p. 168). De aquí, se puede decir que la distancia del rol desempeña una función ambivalente: servirá para la cohesión o para la destrucción de un equipo. Con frecuencia se practica el distanciamiento con respecto al rol oficial, como medio para facilitar la cohesión del equipo.

La adhesión total a un rol es la excepción, no la regla general, dado que no se dejan de lado los otros roles y por lo cual el sujeto recibe diversas exigencias al momento de ejercer un rol determinado. Los seres humanos son seres multisituados, que viven las presiones parcialmente divergentes de las diferentes vinculaciones afectivas. Esta situación es la que está en la base de la construcción teórica de Goffman, conocida como Dramaturgia. Hay una diferencia entre lo que se espera que hagamos y lo que queremos hacer; de aquí que, con la intención de mantener una imagen estable, las personas actúan para sus audiencias sociales, lo que resulta una representación.

Este reconocimiento de una distancia del rol, de un ejercicio de la libertad al interior de la organización, no es algo nuevo en la literatura educacional, para no ir lejos, a fines de los '60, Philip Jackson (2001) en su ya clásica obra *La vida en las aulas* (1968 en su primera versión), reconocía una distancia entre lo prescrito y la vivencia efectiva. "Aunque una docente –dice Jackson- puede asignar etiquetas abstractas a lo que observa, su interés se centra en una experiencia específica con un determinado grupo de alumnos. En suma, vive en un mundo de *fronteras existenciales bien delimitadas* que se evidencian por sí mismas en su manera de expresarse. (...) En consecuencia, las generalizaciones sobre las características de los niños o sobre los méritos de una teoría educativa se ven continuamente confrontadas, cuando las considera la profesora, con las cualidades de los estudiantes concretos con quienes trabaja y con las limitaciones particulares de su clase" (p. 180).

Desde dicha fecha, pasando por los trabajos de los reproductivistas (Baudelot y Establet), de los que se ubican en la teoría de la correspondencia (Bowles y Gintis) y aquellos que levantan el tema de la resistencia (Paul Willis), ha transcurrido un largo tiempo, pero todavía persiste en muchos análisis una visión de las alumnas y alumnos desde las estructuras y no desde los actores, en este caso en particular, desde su condición de alumno⁶. Se ha seguido trabajando, como sostiene Coulon (1988), como si fuera "una caja

6 Es posible constatar en la literatura de diversos países, que las investigaciones centradas directamente en los alumnos son de reciente data. François Dubet (1991) reconoce que, por largo tiempo, en la literatura francesa "la constante, en la producción sociológica dedicada a la escuela, es la ausencia o una parte ínfima del trabajo consagrado a los alumnos" (p. 13). Igual situación se reconoce en la elaboración española por parte de María Antonia García de León y Gloria de la Fuente (1993): "más recientemente, el análisis ha pasado a centrarse en las diferencias entre los grupos que se escolarizan y los que abandonan la escuela, no sólo o no tanto por problemas de rendimiento como de estrategias sociales y de actitudes ante la institución escolar. En este sentido comienzan poco a poco a aflorar los estudios sobre la cultura escolar de los jóvenes y su actitud ante el sistema educativo" (p. 144). En América, en el caso de Chile, María José Lemaitre (1994), señala que si bien, "no debería ser posible hablar de educación sin hacer referencia explícita en algún momento del discurso a las características y necesidades de los jóvenes. Sin embargo, muchas de las discusiones y

negra que se prescinde de analizar deliberadamente, para interesarse sólo por la entrada y la salida. Se colocan, a la entrada del sistema, variables input (sexo, edades, nivel socio-profesional de los padres, pertenencia étnica), y se obtiene, a la salida, el fracaso escolar, abandonos ... de modo que el hijo tendrá el mismo oficio que el padre y la desigualdad se produce de nuevo, pero no vemos cómo se fabrica esta reproducción al interior de la 'caja', es decir, en la escuela" (p. 101).

En este sentido, se debe reconocer que, para lograr un conocimiento de un actor social, llámese en este caso un alumno, el camino no se agota en un estudio de la transmisión e internalización de un rol, como tampoco en el estudio aislado e individual de la construcción de la identidad personal. Es necesario adentrarse en el "juego" de la interacción entre el rol prescrito y la vivencia personal de éste por parte de cada sujeto.

La consideración de la vida cotidiana: Desde la asignación externa de un rol a la construcción de un oficio de alumno (a):

A juicio de Eric Plaisance y Gérard Vergnaud (1993), dentro de los nuevos objetos de estudio de las Ciencias de la Educación, se pueden mencionar cuatro grandes temas: (i) los enseñantes; (ii) los saberes escolares; (iii) lo local en la educación y (iv) la experiencia de la realidad escolar cotidiana. Dentro de este último tema, ubican, como un problema fundamental, el estudio del oficio de alumno (le métier d'élève). En este sentido, como lo reconoce Pierre Merle (1993), "los comportamientos de los liceanos en clase, las relaciones con los profesores, las eventuales estrategias escolares y paraescolares, constituyen uno de los dominios del conocimiento más particularmente en curso de exploración actual" (p. 59).

La expresión "oficio de alumno", como señala Régine Sirota (1993), "es en la actualidad utilizada corrientemente por la Sociología de la Educación francesa; sin embargo, ella es una introducción reciente. La adopción rápida de su uso demuestra la profunda evolución que ha marcado la Sociología de la Educación de estos últimos diez años hacia el retorno del actor, y hacia el análisis de los procesos de socialización" (p. 85). Este uso corriente del concepto de oficio de alumno, al menos en la literatura de habla francesa, podríamos sostener, con Perrenoud (1995), que está determinado no sólo porque es absolutamente aceptable desde un punto de vista semántico, sino que también es fecundo desde el punto de vista del análisis⁷.

análisis sobre el tema no toman en consideración estos aspectos y analizan los problemas de la educación como si pudieran abstraerse de la población a la que se atiende" (p. 389). En México, Estelvina Sandoval (2000), reconoce que "los alumnos son un área de investigación poco abordada, como lo consigna el estado del conocimiento sobre el tema donde se considera que está 'no se ha constituido como un campo de estudio por derecho propio' (Carvajal et al, 1966: 27)" (p. 266).

7 Para una apreciación de la evolución e incorporación del concepto de "oficio de alumno", principalmente en la sociología de la educación francesa, cfr. Anne van Haecht (1999), páginas 160-166.

El concepto de "oficio", si bien en su inicio está referido a un aspecto religioso (que se ha ido perdiendo a través del tiempo), posee, como característica a juicio de Weber⁸, el otorgar una significativa importancia no sólo a aspectos racionales, sino también a aquellos elementos no racionales involucrados en su ejecución. En el oficio, lo importante es el producto final, más que el modo de producción. Este no se consagra como una abstracción independiente de un sujeto, sino un sujeto que, en su quehacer, incluye todas sus dimensiones y que, por lo tanto, privilegia el fondo sobre la forma.

El oficio alude a una actividad donde lo importante y fundamental, más que la forma coherente y racional de ejercer determinada actividad, es el resultado al cual se llega. De aquí que los que están en ésta actividad muchas veces no saben verbalizar los motivos para determinadas conductas, ya que ellas se realizan siguiendo una tradición (porque así fueron aprendidas), donde, además, se presenta variaciones entre un sujeto y otro. Porque si bien hay un elemento reproductivo en su constitución, también hay un fuerte quehacer reinterpretativo, donde cada sujeto pone lo propio en lo que está realizando. Es esto lo que permite hablar, más que de la adquisición de un oficio, de la "apropiación"⁹ de un oficio, es decir, de un proceso de hacer de uno -y por tanto con un sello personal- determinados saberes y prácticas ya existentes para lograr un determinado fin.

El oficio, en cuanto a su dimensión reproductiva, como nos recuerda Bourdieu et al. (1968), está asociado estrechamente al concepto de "habitus", es decir, al sistema de disposiciones durables, traslapables, estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, como principios de generación y estructuración de prácticas y representaciones. En este sentido, el oficio, en cuanto sistema de esquema y matrices, más que de principios y conocimiento teórico, se adquiere -primordialmente- en el campo de lo cotidiano¹⁰.

Ahora, si bien esta obtención de un oficio se realiza, como todos los actos de la vida cotidiana del sujeto, aparentemente "sin esfuerzo y atención" (Mauro Wolf, 1988), ello no permite condenar como señala Agnes Heller (1991), "al sujeto de la vida cotidiana, a la mera pasividad. La persona humana como totalidad no es una marioneta tirada por las

8 Cfr. Max Weber, Economía y Sociedad (1984a), páginas 352, 353, 1022 y 1023, a su vez el texto del mismo autor, La ética protestante y el espíritu del capitalismo (1984b), páginas 86 y 87.

9 Se entiende por "apropiación" en palabras de María Eugenia Luna (1994), quien sigue a A. Heller para estos efectos, como "el aprendizaje y manejo de recursos y usos que permiten a los sujetos orientar su actividad de acuerdo a las características y condiciones que, para cada momento y época, se demanden en cierto espacio social e histórico" (p. 5).

10 Según Bourdieu (1995), "la enseñanza de un oficio o como diría Durkheim es un 'arte', entendido como práctica pura sin teoría, exige una pedagogía que nada tiene que ver con la que se aplica a la enseñanza de los conocimientos. Como puede observarse claramente en las sociedades carentes de escritura y escuela -pero cabe señalar que esto también se aplica a lo que se transmite en las sociedades con escuelas e, incluso, en las escuelas mismas-, numerosos modos de pensamiento y de acción -a menudo los más vitales- se transmiten de la práctica a la práctica, mediante modos de transmisión totales y prácticos basados en el contacto directo y duradero entre quien enseña y quien aprende ('Haz lo mismo que yo')" (p. 164).

cuerdas de la costumbre. Las normas necesitan interpretarse en contextos siempre nuevos, las personas deben tomar iniciativas en situaciones imprevistas; deben enfrentarse también a las catástrofes de la vida cotidiana" (p. 69-70).

En esta perspectiva, es importante hacer notar que, si bien el "habitus" comprende un aspecto reproductivo, no considera al sujeto un ser pasivo¹¹, ya que reconoce un aspecto reinterpretativo en éste. En definitiva, alejándonos de posiciones exclusivamente reproductivistas -en la línea de algunas lecturas de Bourdieu¹²- se está aceptando el planteamiento de Gianini (1987) de la posibilidad de una "arqueología de la experiencia" a partir de la reflexión de lo cotidiano. Para Humberto Gianini (1987), en la "reflexión cotidiana" es posible realizar una "arqueología de la experiencia" común, "abrirnos caminos hacia el sentido de algunos de los aspectos más banales de la vida diaria" (p. 43); afinar la "mirada en el terreno de lo culturalmente inadvertido; escudriñar entre esas cosas que se transfieren día a día de un sujeto a otro" (p. 44).

La vida cotidiana, siguiendo a Agnes Heller (1977), es el ámbito donde se reproducen y recrean los hombres particulares, es el espacio donde se integra lo reproductivo con lo reinterpretativo; es el 'pequeño mundo' inmediato del que los hombres se apropian para autorreproducirse como sujetos y vivir en sociedad. Este pequeño mundo se compone de sistema de usos, expectativas, costumbres y prácticas cargados de contenidos y sentidos que son compartidos. En tanto social, este pequeño mundo es histórico, pero, a su vez, dato básico para cualquier movimiento del sujeto que busca trascenderlo. Es por ello que, para Justa Ezpeleta (1989), "el concepto de vida cotidiana encuentra su eje en el sujeto, en los sujetos, delimita y a la vez recupera conjuntos de actividades, característicamente heterogéneos, emprendidos y articulados por sujetos particulares" (p. 25).

Al analizar la situación escolar con las categorías hasta aquí expuesta, no se puede dejar de concordar con Estelvina Sandoval (2000), en "que no es posible hablar de una cultura escolar unívoca, o de dos culturas perfectamente definidas y contrapuestas, sino más bien de la confluencia de diversos saberes culturales en el marco de condiciones institucionales específicas e históricas, donde la interacción de los sujetos va marcando los sentidos de la

11 A juicio de Néstor García Canclini, en la Presentación del texto de Pierre Bourdieu (1990), "el habitus, generado por las estructuras objetivas, genera a su vez las prácticas individuales, da a la conducta esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción." (p. 34). Estas prácticas, continúa García Canclini "no son meras ejecuciones del habitus producido por la educación familiar y escolar por la interiorización de reglas sociales. En las prácticas se actualizan, se vuelven acto, las disposiciones del habitus que han encontrado condiciones propicias para ejercerse. Existe, por tanto, una interacción dialéctica entre la estructura de las disposiciones y los obstáculos y oportunidades de la situación presente. Si bien el habitus tiende a reproducir las condiciones objetivas que lo engendraron, un nuevo contexto, la apertura de posibilidades históricas diferentes permite reorganizar las disposiciones adquiridas y producir prácticas transformadoras" (p. 35-36).

12 Bourdieu, a diferencia de la clasificación de "reproductivista", se considera a sí mismo como un "estructuralista constructivista". Para profundizar sobre ello, se puede ver el conjunto de entrevistas y conferencias dadas por el autor reunidas en el texto "Cosas dichas", (1988b); especialmente el inicio de la conferencia "Espacio social y poder simbólico", p. 127.

relación escolar. La dinámica cultural así entendida, se relaciona con el concepto de apropiación (Heller 1977), donde el sujeto particular se apropia de los conocimientos, usos y costumbres que le son necesarios para sobrevivir en el medio en que se desenvuelve y cómo a partir de esta apropiación contribuye a la construcción de su mundo inmediato" p. 268).

El proceso de apropiación del "oficio de alumno":

El período escolar, como señala Ph. Perrenoud (1990), "no constituye sólo un medio, una preparación para la vida, sino un momento de la vida en sí mismo, que tiene ya una organización compleja. *¡Tener éxito en la escuela, supone aprender las reglas de juego!*" (p. 218). El aula, en este sentido, como afirma Perrenoud (1990), "constituye un medio de vida especial, un grupo restringido, hasta cierto punto estable, inserto en una organización burocrática; (...) en el transcurso de meses y, después, de años, el escolar adquiere los saberes y el saber hacer, valores y códigos, costumbres y actitudes que lo convertirán en el perfecto 'indígena' de la organización escolar o, al menos, le permitirán sobrevivir sin demasiadas frustraciones, o sea vivir bien gracias al haber comprendido las maneras adecuadas. En la escuela se aprende el oficio de alumno" (p. 218).

Aprender este oficio, como señala Coulon (1995) en referencia al estudiante universitario, "significa que hay que aprender a serlo; si esto no ocurre, uno es eliminado, o se autoelimina por sentirse ajeno a ese nuevo mundo" (p. 159). Hacerse alumno, siguiendo a Coulon (1990), significa un proceso donde claramente se pueden reconocer tres fases: "el tiempo de extrañeza -no pertenencia-, en el curso del cual el estudiante entra en un universo desconocido (...); el tiempo de aprendizaje, donde él se adapta progresivamente y se produce una conformación; por último, el tiempo de afiliación, período en que se observa ya un relativo dominio, que se manifiesta notoriamente por la capacidad de interpretar, incluso transgredir, las reglas" (p. 1055)¹³. Por lo tanto, el aprendizaje del oficio de alumno se logra, en definitiva, cuando se ha logrado la afiliación, es decir, cuando el alumno, como sostiene Coulon (1995), "sabe identificar los códigos implícitos del trabajo intelectual, cuando oye lo que no se ha dicho y ve lo que no se ha identificado, cuando ha interiorizado lo que en un principio parecía externo a él mismo" (p. 161).

Los oficios, como nos recuerda a este respecto Perrenoud (1995), "son producto de una tensión entre la racionalidad ideal, o de al menos la definición formal, y el ejercicio efectivo" (p. 13). De aquí que el término 'oficio', como señala el mismo Perrenoud en 1990, dice relación -más que a las calificaciones académicas o profesionales- a "las 'disciplinas' que permiten abordar una tarea productiva en el seno de una organización, con lo que ello supone de restricciones, retrasos, visibilidad, respeto a las normas en cuanto a los recursos que emplea, técnicas que utilizar, autoridades que consultar en cada etapa de un trabajo cualquiera" (p. 218).

13 Se ha preferido aquí traducir directamente desde la fuente, la tesis doctoral de Alain Coulon, (1990), dado que en el texto en español del mismo autor, donde se dan a conocer estos resultados (1995), a nuestro juicio no existe una traducción adecuada, principalmente del concepto "étrangeté", que en el texto en referencia se traduce por alienación y no por extrañeza.

En definitiva, el concepto de "oficio de alumno -como asegura Régine Sirota (1993)- está ante todo definido como el aprendizaje de las reglas de juego" (p. 89). De aquí, que siguiendo a Vygotski (1988), la apropiación de un oficio es en gran medida un proceso de internalización, que implica el paso de lo social a lo individual, del exterior al interior, de lo inter-psicológico a lo intra-psicológico. En Vygotski, la actividad de los seres humanos no es una simple respuesta o reflejo, sino que implica un componente de transformación del medio con la ayuda de algunos instrumentos. En este sentido, Vygotski, reconociendo la importancia de lo social, considera, como sostiene Pozo (1989), que "el sujeto ni imita los significados -como sería el caso del conductismo- ni los construye como en Piaget, sino que literalmente los reconstruye" (p. 196). El desarrollo humano necesita de la cultura, por lo cual se reconoce que el sujeto necesariamente es asistido desde el exterior, generándose con ello el importante concepto de "mediación".

En esta perspectiva, en la apropiación del oficio de alumno, los y las jóvenes van a lograr los saberes y prácticas necesarias para un adecuado desenvolvimiento en su quehacer como alumnos, por intermedio de sujetos mediadores, que aportan la experiencia y acumulada en los distintos ámbitos necesarios para el logro de un buen fin. Estos mediadores, que actúan como "otros significativos", ayudando a construir el "sí-mismo" del joven, van a variar de acuerdo al ámbito para el cual se requiere su colaboración, por lo cual es posible distinguir entre personas significativas de orientación general y aquellas que sirven a una situación determinada. De esta forma, si bien para el adolescente los padres constituyen, por lo común, los otros significativos de mayor importancia, en el joven, en su condición de alumnos(as), será entre los pares donde encuentre los otros significativos que le ayuden a comprender y desenvolverse adecuadamente en el medio escolar.

Es con la colaboración de estos otros significativos que aprende a participar de una manera adecuada en su medio; con la mediación de otros se apropia de las competencias necesarias para actuar según lo requerido. El adolescente, en este sentido, evalúan constantemente sus competencias, gracias a la interacción con personas importantes para él quienes lo exhortan, premian y castigan. Estos mediadores por lo demás -como sostiene Pilar Lacasa (1994)- no siempre, "se proponen el aprendizaje del que aprende como la meta de su actividad, pero le ofrecen continuamente una ayuda para sumergirse en situaciones nuevas y adquirir desde ellas nuevas destrezas y habilidades. En este sentido, la práctica cotidiana se convierte en un ámbito privilegiado de desarrollo" (p. 312).

Ahora, si bien el proceso de apropiación implica una individualización, el hecho de que ella se logre mediante una mediación, que por lo general es realizada por "otros significativos" para el sujeto que construye su oficio, conduce a que esta labor deba ser entendida como una acción intersubjetiva. El ser alumno no se agota en la individualidad del sujeto, sino que también incluye las diferentes redes de construcción intersubjetiva de las que se participa en la vida cotidiana. En el proceso de apropiación, cada sujeto -desde su vida cotidiana- confronta los nuevos saberes con aquéllos que lo anteceden, rechaza algunos e integra otros para generar, con éstos, otros saberes, los cuales, al ponerlos en práctica, inician nuevamente el ciclo de integración o rechazo.

La apropiación del oficio de alumno, al igual como lo plantea Ruth Mercado (1991) con relación a ser profesor, es un proceso colectivo articulado desde lo individual y atravesado

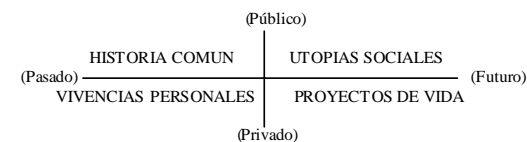
por varias dimensiones: la historia social en su cruce con la historia personal; las relaciones que se dan entre profesores y alumnos; la interacción entre pares, alumno-alumno, etc. En otras palabras, como lo señala Mercado (1994) siguiendo a Bakhtin, la apropiación de un oficio esta íntimamente ligada al "diálogo entre voces sociales". Es decir, un diálogo entre aquellas ideas, nociones y propuestas, que se articulan de diferente manera en los sujetos, según su engarce con la historia personal y con el contexto cultural e institucional donde se desarrollan.

En este último sentido, "la vida cotidiana en sí misma, como afirma Heller (1991), no es 'alguna cosa', sino la experiencia vital moderna y compartida en la que se basa nuestra intersubjetiva constitución del mundo" (p. 59). Entendiendo por "experiencias vitales", explica Heller, no "sólo a los actos, acontecimientos y sucesos, sino también al marco general de significados, visiones del mundo, instituciones de significación que guían, sintetizan y ordenan el proceso mismo de la experiencia" (p. 60).

El marco de los contenidos del oficio de alumno. El proceso de construcción y reconstrucción del mundo de la vida.

En el alumno(a), como señalan M. Duru-Bellat y A. Herriot-van Zanten (1992), se conjugan, junto al tiempo del estudio, el tiempo del cambio de la infancia a la vida adulta, el del tiempo libre y el de los proyectos de vida. Es este juego en definitiva, de construcción de identidad, individual y social, el que abre al amplio tema del "mundo de la vida". A este respecto, para Atria (1993), la labor de un alumno(a), la vida escolar, "es un aprendizaje para construir y reconstruir el mundo de la vida" (p. 160). A juicio de Atria, la "identidad" y la "participación" son los ejes que permiten diferenciar analíticamente, dentro del mundo de la vida, cuatro cuadrantes. La identidad es siempre un tránsito entre el pasado y el futuro, mientras que la participación es el paso de lo privado a lo público.

El cruce de estos dos ejes, señala Atria (1993), "establece el escenario completo donde es posible 'centrar' nuestra experiencia personal y social. Al mismo tiempo, este cruzamiento permite diferenciar los cuadrantes (los distintos 'mundos') donde se construye el mundo de la vida" (p. 167): a) el mundo de la historia colectiva; b) el mundo de la vida íntima; c) el mundo de las utopías y d) el mundo de los proyectos de vida.



Cuando nos ubicamos en el ámbito de lo "pasado" en el campo de lo "público", nos encontramos en el mundo de las historias colectivas. Es el mundo de la acción histórica, de las experiencias colectivas, de los eventos que tuvieron tal fuerza y gravitación en el pasado que fueron capaces de impactar las vidas personales de todos los que se reconocen

miembros de un mismo grupo. El mundo de la vida íntima es el mundo de las "vivencias personales", el universo íntimo, variado y rico en experiencias que marcan los hitos de nuestro crecimiento como personas. En el ámbito del "futuro", el mundo de las "utopías sociales" es el mundo de los proyectos de sociedad deseable y deseada; corresponde al mundo de los proyectos colectivos, de las imágenes de mundo, que nos dicen para dónde avanzamos o hacia dónde retrocedemos como grupo social y como miembros de ese grupo. Por último, cuando el mundo de la vida está centrado en la esfera privada del espacio social y en el futuro, lo que tenemos es el mundo de los "proyectos de vida". El centro de este mundo está en la visualización que hacemos de nosotros mismos en un horizonte de tiempo previsible que proyectamos hacia el futuro.

Teniendo como telón de fondo esta matriz y a su vez, reconociendo explícitamente que la realidad juvenil, con sus múltiples y complejas manifestaciones, es un fenómeno plural que presenta contradicciones y heterogeneidades, que pueden desbordar esta matriz, no deja de ser posible reconocer que en todo alumno(a) convergen a lo menos tres realidades: una primera la propia de ser parte de una generación, con desafíos y oportunidades específicas (una historia colectiva y utopías sociales comunes a sus pares); una segunda, específica de la propia y personal realidad socioeconómica y cultural donde nace y se socializan y por último, una tercera, dada por la realidad de su experiencia escolar (estas dos finales, íntimamente relacionadas con las vivencias personales y proyectos de vidas particulares).

Como **realidad generacional**, a los jóvenes de hoy, les corresponde vivir en una sociedad donde ya no se avanza de acuerdo a patrones pre establecidos, sino que el sujeto se ve enfrentados a diversos caminos lo que genera una permanente tensión. Hoy la juventud ya no tiene delante de sí trayectorias lineales¹⁴, sino que cada sujeto escoge entre diversos trayectos para llegar a un punto determinado (M. Sandoval, 2002), situación que centra en la experiencia y conocimiento de cada uno el camino a seguir, en una red cada vez más laberíntica, donde ya no se pueden reconocer caminos únicos.

Ya no se esta en la sociedad donde los estudios y el nivel logrado son para toda la vida; donde el trabajo obtenido es único y permanente; donde el sector de la ciudad que siempre se ha habitado, seguirá siendo hasta la muerte, etc., etc. Hoy la educación se considera como una actividad continua, los trabajos son cada vez más inestables y múltiples en un mismo sujeto, los cambios habitacionales son cosas habituales y no sólo al interior de una ciudad o un país. Richart Sennet (2000), refiriéndose a la situación laboral que se instala en esta nueva realidad, la califica como una situación cargada de incertidumbre, que trae consigo una pérdida de la confianza en sí mismo y en los demás, y de una sensación de estar a la deriva y de vivir en riesgo permanente, donde nada es a largo plazo, lo que significa que poco vale la experiencia y que nada está asegurado, que en cualquier momento uno es prescindible, independiente del esfuerzo realizado.

14 En esta nueva sociedad de trayectorias lineales, diferenciadas, experiencias como el comic se convierten en buenos ejemplos de lectura no lineal en contraposición a las viñetas de las antiguas revistas. Se debe reconocer que con el reconocimiento de esta modalidad de trayectoria, se esta cada vez más cerca de la lectura ya a aceptada por años por las ciencias físico-química, de "zonas de probabilidad" (como en los estudios de trayectorias de los átomos).

Concordante con dicha diversidad, las culturas ya tampoco son cuerpos compactos y homogéneos, sino que priman en el seno de la sociedad lo que García Canclini (1990) ha denominado "*culturas híbridas*", donde en un solo espacio (ver los mall) se encuentran diversas y contrapuestas manifestaciones.

Esta situación no es ajena a las vidas juveniles, donde en un mismo joven se manifiestan, en más de una ocasión, conductas que dan cuenta de una verdadera "*fragmentación*". En palabras de Jesús Martín Barbero (2002), "quizá ninguna otra figura como la del *flujo* televisivo para asomarnos a las rupturas y las formas de *enganche* que presenta la nueva experiencia cultural de los jóvenes. La programación televisiva se halla fuertemente marcada, a la vez, por la *discontinuidad* que introduce la permanente fragmentación -cuyos modelos en términos estéticos y de rentabilidad se hallan en el videoclip publicitario y el musical- y por la fluida mescolanza que posibilita el zapping, el control remoto, al televidente, especialmente al televidente joven ante la frecuente mirada molesta del adulto, para armar '*su programa*' con fragmentos o '*restos*' de deportes, noticieros, concursos, conciertos o films" (p. 4).

Dentro de esta realidad, en un movimiento contrario pero no por ello opuesto, la globalización ha colocado en crisis las identidades nacionales y convertido a las grandes ciudades en territorios anónimos (García Canclini, 1995), hoy se vive en un mundo en que los capitales empresariales no reconocen fronteras, donde la caída de los muros ha generado cientos de luchas de intereses nacionalistas y/o religiosos y se multiplican los movimientos migratorios producto en gran medida de los anteriores (por razones económicas o huida de lugares de guerra), lo que ha llevado al surgimiento de numerosos movimientos que buscan diferenciarse de los demás y reconocerse en una identidad propia, en lo cual la música y el fútbol se constituyen en referentes principales¹⁵.

Hoy además, la sociedad en que se vive es una sociedad de redes e Internet, donde el tiempo y el espacio se hacen relativo y los sujetos cada vez más logran un control sobre ellos, siendo los jóvenes quienes llevan la delantera en dicho cambio (con evidentes diferencias sociales) A juicio de Balardin (2002), un rasgo atractivo del internet para los jóvenes "es que no vislumbran que la red este controlada por los adultos, ya sea en tanto gobierno, los padres u otras instituciones. Para ellos, el ciberespacio es la nueva frontera que representa algo muy parecido a la libertad que imaginan en su cultura de la *nocturnidad*¹⁶. Así como se sienten libre en la noche, se sienten libres en el ciberespacio. En la noche, los adultos parecen desaparecer y dejar el terreno a los jóvenes. Algo semejante perciben que sucede en el ciberespacio cuando lo recorren. En un caso, es el tiempo -la

15 Para ver algunos estudios recientes al respecto: Michel Maffesoli (2002) "Nomadismos juveniles". En: Carles Feixa, Camen Costa y Joan Pallarés (editores) Movimientos juveniles en la Península Ibérica: graffiti, grifotas, okupas. Ed. Ariel, Barcelona, España y Carles Feixa (2002) Generació@ La joventut al Segle XXI. Ed. Observatori Català de la Joventut, Aportacions 12, Barcelona, España. Para el caso de América, un texto que recopila diversos trabajos al respecto, Gabriel Medina Carrasco, compilador (2000), Aproximaciones a la diversidad juvenil. Ed. El colegio de México, México D.F., México.

16 El autor hace referencia al trabajo de Mario Margulis (1994), La cultura de la noche. Ed. Espasa Calpe, Buenos Aires, Argentina.

noche- que aleja a los adultos, en el otro, es el espacio -la ciberplataforma-, pero también podríamos decir que los separa la tecnología" (p. 24).

En una cualificación y especificación de lo anterior, **la realidad socioeconómica** de cada joven, constituye un elemento diferenciador, que condiciona posibilidades y expectativas. Si bien la condición generacional es un dato común que permite hablar de los jóvenes, los datos de la realidad impiden cualquier intento de generalización, incluso al interior de un mismo estrato social, donde ser mujer u hombre implica situaciones diferentes. Las marcadas diferencias de inserción funcional e integración social, y de capital cultural y social, están en la base de numerosas conductas, expectativas y juicios de los ciudadanos en general y de los jóvenes en particular¹⁷.

En la actualidad, donde la masificada organización escolar ya no constituye un eslabón "*natural*" dentro de la escala burocrática de formación para el ejercicio de determinados roles, la educación secundaria se ha convertido en lo que Dubet y Martuccelli (1998), califican como de una *relación escolar desregulada*, "una organización de fronteras flotantes, de relaciones cada vez más reconstruidas" (p. 60), donde obviamente esta desregulación, no tiene el mismo peso en todos los sectores del sistema escolar, está más presente donde se concentran los públicos nuevos, que en aquellos donde la elite escolar y social ha logrado mantener una forma institucional de la cual otros están desprovistos.

Bourdieu (1988a) hablaba al respecto de *una inflación de las titulaciones*, situación que a su juicio, correspondería a "un hecho estructural que afecta, en diferentes grados según la singularidad de las mismas y según su origen social, al conjunto de los miembros de una generación escolar" (p. 142). En opinión de Bourdieu, "la desilusión colectiva que resulta del desajuste estructural entre las aspiraciones y oportunidades (...) se encuentra en la base de la desafección con respecto al trabajo y de las manifestaciones de rechazo de la finitud social, que está en la raíz de todas las fugas y de todos los rechazos de la '*contra-cultura*' adolescente" (p. 142).

La cotidianidad que rodea la asistencia al liceo, como sostiene Silvia Duschatzky (1999), no constituye un aspecto menor, dado que "el valor asignado a la escuela es contingente y situacional, se ancla en experiencias particulares, tradiciones culturales y tramas sociales distintivas" (p. 29). En el caso de los sectores populares más extremos, por ejemplo, la escuela y el liceo, indica Duschatzky (1998), cumplen una *función de frontera*. "Al tiempo que genera distinciones, socialidades encontradas entre los que asisten y no asisten a ella, está allí poniendo en contraste, en conflicto, lógicas dispares de representación de lo social: la violencia y la corporización vs. la simbolización que encuentra en la palabra otros modos de procesamiento de la experiencia; ambas lógicas conviven en el mismo territorio, disputando lugares de legitimación" (p. 5).

En un tercer círculo, aún más específico, se encuentra **la realidad escolar**. Donde a juicio de Jean Yves Rochex (1995), como en toda experiencia y en toda actividad humana, la experiencia escolar se pueden considerar como de dos caras. Por una parte está un

17 En el caso chileno, para ver datos recientes, ver: PNUD, Informe de Desarrollo Humano Chile 2002 e INJUV, Tercera Encuesta Nacional de Juventud, 2002.

contenido concreto y de otra, la inscripción en la construcción de una biografía singular. En otras palabras, una versión objetiva y una versión subjetiva, indisoluble, irreductible la una a la otra.

Como más de un estudio lo ha demostrado, la experiencia escolar individual no necesariamente coincide con los sentidos y significados que formalmente se han definido para ella. De hecho, en la experiencia escolar individual se hacen presente, en gran medida, no sólo las definiciones explícitas del sistema, sino también un conjunto de reglas y conocimientos implícitos, y en ocasiones explícitos extra-sistema. Aunque se pueda reconocer que el liceo ejerce una "*violencia simbólica*" (en palabras de Bourdieu) o "*vigila y castiga*" (al decir de Foucault), no puede dejarse también de reconocer, como ya se ha indicado, que las posibilidades de reinterpretación, de poner en juego en cada acción las propias subjetividades, conduce a que, en la experiencia escolar de cada estudiante, estén sus propios sentidos y significados, los que obviamente están mediados por las construcciones y reconstrucciones nacidas de las relaciones intersubjetivas del alumno con sus "otros significativos".

En términos teóricos, esto implica reconocer con Bourdieu que, si bien existe un conjunto de coerciones y exigencias del juego social, existe también un '*sentido práctico*', un '*sentido del juego*', que implica la existencia de estrategias que posibilitan la innovación permanente, la posibilidad de adaptarse a las situaciones indefinidamente variadas, nunca perfectamente idénticas entre sí. A juicio de Bourdieu (1988b), "la noción de estrategia es el instrumento de una ruptura con el punto de vista objetivista y con la acción sin agente (...). Ella es el producto del sentido práctico como sentido del juego (...) El buen jugador, sostiene Bourdieu, que es en cierto modo el juego hecho hombre, hace en cada instante lo que hay que hacer, lo que demanda y exige el juego" (pág. 70).

Recordemos, a este respecto, la ya citada definición de Sirota de que el oficio de alumno es "aprender las reglas del juego escolar", ya que como lo señalábamos con Perrenoud, tener éxito en la escuela supone aprender las reglas de juego. El '*buen alumno*', señala Sirota (1993), "no es sólo el que es capaz de asimilar los saberes y los saberes-hacer complejos. Este está además dispuesto a '*jugar el juego*', a ejercer un oficio de alumno que lo releve del conformismo, lo mismo de la competencia. Asimilar el curriculum y convertirse en un indígena de la organización escolar" (p. 89). Esto por lo demás, como señalan Duru-Bellat y Henriot van Zanten (1992), implica "una ligazón importante entre los problemas que encontramos en los infantes en la escuela y las dificultades para decodificar las exigencias implícitas de la enseñanza y de la institución escolar" (p. 183).

El buen alumno, el que se ha apropiado del oficio, podemos decir junto a Bourdieu (1991), es "sólo el virtuoso, dueño absoluto de su arte de vivir, que puede activar todos los recursos que le ofrecen las ambigüedades e indeterminaciones de las conductas y las situaciones para producir las acciones que convienen en cada caso, para hacer en el momento oportuno aquello de lo que más tarde se dirá que '*sólo eso podía hacerse*' y hacerlo como se debe" (p. 181).

Por lo tanto, aunque la tendencia actual del liceo es mirar al joven solo como alumno(a), o más aún como un rol, y como tal impersonal, debemos reconocer, que en la experiencia

escolar, el alumno(a) aprende las estrategias necesarias para adaptarse a los requerimientos formales del liceo, adquiere un oficio, que le posibilitan desarrollar estrategias que le dejan el espacio suficiente para su propia individualidad¹⁸. El alumno conoce por intermedio de su propia experiencia, o la de otros que hace suya, aquellos signos y símbolos necesarios para desenvolverse con corrección dentro del liceo; aprende con quién tener confianza y de quién siempre desconfiar; aprende cómo estudiar para tal profesor y cómo "conquistar" a este otro; conoce los lugares para estar solo y no vigilado; logra un "mapa", que le permite ubicar desde dónde es más barato un lápiz hasta dónde se pueden comprar drogas. Es con los pares donde aprende en qué lugar tomar locomoción más desocupada, dónde realizar algunas actividades sin problema con la policía, o qué decir en la casa cuando se llega muchas horas después de salir del liceo.

A modo de cierre:

Hace más de 30 años, Margaret Mead, indicaba en la contraportada del libro **Cultura y compromiso** (1970): "Hasta hace muy poco tiempo, los adultos podían decir: '*¿sabes una cosa? Yo he sido joven y tú nunca has sido viejo*'. Pero los jóvenes de hoy pueden responder: '*Tú nunca has sido joven en el mundo en el que soy joven yo, y jamás podrás serlo*'. Hoy súbitamente, en razón de que todos los pueblos del mundo forman parte de una red de intercomunicación con bases electrónicas, los jóvenes de todos los países comparten un tipo de experiencia que ninguno de sus mayores tuvo o tendrá jamás. A la inversa, la vieja generación nunca verá repetida en la vida de los jóvenes su propia experiencia singular de cambio emergente y escalonado. Esta ruptura entre generaciones es totalmente nueva: es planetaria y universal".

Mead distinguía tres tipos diferentes de cultura: "prefigurativa", "cofigurativa" y "postfigurativa". La cultura postfigurativa, es en la que los niños aprenden primordialmente de sus mayores, la cofigurativa, en la que tanto los niños como los adultos aprenden de sus pares, y la prefigurativa, en la que los adultos también aprenden de los niños. Aquellas sociedades que se estructuran en función del poder y la autoridad son principalmente postfigurativas, mientras que en aquellas donde se han desarrollado técnicas para la incorporación del cambio, recurren a una forma de aprendizaje cofigurativo, de aprendizaje entre pares. Por último, en las culturas prefigurativas los jóvenes asumen una nueva autoridad mediante su capacidad para captar el futuro, lo aún desconocido.

18 Para ver algunos trabajos que dan cuenta de diversas estrategias desarrolladas por los alumnos(as), consultar: Edwards, Verónica et al (1995) El liceo por dentro. Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en Educación Media. Proyecto MECE/MEDIA MINEDEC, Santiago, Chile; Cerda, María (2000) Joven y alumno: ¿conflicto de identidad?: un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares. Ed. LOM-PIIE, Santiago, Chile; Baeza, Jorge (2001) El oficio de ser alumno en jóvenes de liceo de sector popular. Ed. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, Serie de Investigación N° 19, Santiago, Chile; Sandoval, Etelvina (2001) "Estudiantes y cultura escolar en la secundaria", en: Gabriel Medina (compilador) Aproximaciones a la diversidad juvenil. Ed. El Colegio de México, México, México; páginas 263-292 y Martínez Rodríguez, Juan Bautista (1998) "La voz del alumnado. Ausencia temporal de la ciudadanía". En Revista Cuadernos de Pedagogía N° 275, Diciembre. Ed. Praxis, Barcelona, España, páginas 56- 65.

Es cierto que estos tres tipos de cultura pueden vivir en una misma sociedad, pero también es cierto que hoy, numerosos padres y profesores, esperan a sus hijos y alumnos que le resuelvan problemas -que son menores para los jóvenes- con relación a su televisor o computadora, como también de otra docena de electrodomésticos. Hoy en sociedades multiculturales, de miles de millones de migrantes, son muchas veces los jóvenes quienes actúan como *voceros* de sus padres, como interprete no sólo idiomático, sino que cultural en su gama más amplia.

Esta nueva relación, exige una nueva pedagogía, una pedagogía de relación horizontal y no vertical, de una nueva simetría, donde los jóvenes tienen la posibilidad ya no sólo de aprender sino que también de enseñar a los adultos. Dina Krauskopf (2000), señala a este respecto, "No es, pues, la noción nítida y convencionalmente estructurada del adulto, la que puede servir de norma para la orientación de la intervención educativa. Este modelo puede llegar a ser obstáculo en nuestra civilización dominada por a técnica y por la transformación constante de los modos de trabajo. La infancia y la adolescencia deben dejar de considerarse solo como un período de preparación para la vida adulta. Son momentos fundamentales y con sentido en sí mismos. Al percibirse de este modo, la educación deja de ser un proceso que va de un adulto que sabe, a un educando que no sabe, y pasa a ser una situación en la cual el educador reelabora sus conocimientos al intercambiarlos y problematizarlos con sus estudiantes, confrontándolos con el devenir de la realidad que ofrece el mundo circundante" (p. 204).

Una convivencia escolar genuinamente democrática, exige en palabras de Juan Bautista Martínez (1998) "reconocer a los colectivos implicados en la educación, escuchar su voz, que se articula desde sentimientos y vivencias comunes, y que expresa toda una variedad de matices y rasgos muy importante a tener en cuenta en la organización y gestión de los centros escolares"(p. 56), pero a diferencia de ello, continua Martínez, con relación a los jóvenes, "desconocemos lo que piensa y dice el alumnado como consecuencia de que no lo escuchamos. Los estudiantes se expresan continuamente y narran sus vivencias de manera bastante natural. Sin embargo no escuchamos lo que dicen" (p. 56). Situación por lo demás, que no obedece muchas veces a una conducta autoritaria, sino que radica en un desconocimiento de las formas de expresión juvenil. "Los estudiantes -sigue Martínez- no utilizan el vocabulario político social de los adultos (...) Es, por tanto, un lenguaje propio con palabras de uso frecuente, y con vivencias muy intensas" (p. 56). *Para escuchar las voces* -concluye Martínez- *previamente hay que reconocerlas*.

Pareciera ser que todavía estamos acostumbrados a hablar -y más que hablar, sentir- dice Fidel Molina (2002), de que en la escuela sólo hay alumnos, olvidando que hay "chicos y chicas, jóvenes, ciudadanos y ciudadanas, con una serie de derechos y también de deberes como integrantes de la sociedad en el presente. Su valor no radica en la potencialidad de ser ciudadanos del futuro..., son ciudadanos y ciudadanas ahora" (p. 78). Si no, corremos el peligro -agrega Molina- de construir una *Escuela de Apariencia*, una escuela como *si fuera*. Pareciera ser que todavía, como indica Oyazún et al (2001), "el liceo se sigue moviendo en medio de diversas contradicciones, entre la cultura escolar, fuerte, portentosa, llena de miedos y medios, antigua y disciplinadora; y la cultura juvenil, vigorosa y ambigua, viva, impertinente, que se realiza en los márgenes de la escolaridad, también con miedos, pero con menos medios" (p. 223).

En síntesis, se puede concluir, repitiendo las palabras con que se inicia este texto, los jóvenes estudiantes de secundaria no son sujetos pasivos. Las relaciones que establecen con sus establecimientos educacionales no están ausentes de su propia subjetividad. Los jóvenes construyen "*saberes*" y "*saber hacer*" que les permiten dar un "*sentido*" y "*significado*" propio a lo que realizan. Estos "*saberes*" y "*saber hacer*" lo adquieren en un proceso de apropiación que tiene como característica ser colectivo y situado. No conocer estos sentidos y significados propios, como a su vez las estrategias que desarrollan para posibilitar su protagonismo, pueden llevar a una explicación o relación no válida con ellos o a una elaboración de una política de atención inadecuada.

Bibliografía:

1. ATRIA, RAUL (1993) "La educación superior desde el mundo de la vida" En: Revista de Estudios Sociales N° 78/Trimestre 4 Ed. CPU, Santiago, Chile; páginas 159-177.
2. BAEZA CORREA, JORGE (2001) El oficio de ser alumno en jóvenes de liceo de sector popular. Ed. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, Serie de Investigación N° 19, Santiago, Chile.
3. BALARDINI, SERGIO (2002) Jóvenes, tecnología, participación y consumo. Ponencia I Seminario Europa-América Latina de Estudios sobre Juventud. Lleida, España. En: www.clacso.edu.ar/~libros/cy9/juventud/balardini.doc
4. BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1968) La construcción social de la realidad. Ed. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.
5. BOURDIEU, P. CHAMBOREDON, J. C y PASSERON, J. C.(1968) Le métier de sociologue Ed. Mouton/Bordas Paris, France.
6. BOURDIEU, PIERRE (1988a) La distinción. criterios y bases sociales del gusto. Ed. Taurus, Madrid, España.
7. BOURDIEU, PIERRE (1988b) Cosas dichas. Ed. Gedisa S.A. Buenos Aires, Argentina.
8. BOURDIEU, PIERRE (1990) Sociología de la Cultura. Ed. Grijalbo, México DF, México.
9. BOURDIEU, PIERRE (1991) El sentido práctico. Ed. Taurus, Madrid, España.
10. BOURDIEU, PIERRE (1995) Respuestas para una antropología reflexiva. Ed. Grijalbo, México D.F., México.
11. CERDA, A. MARIA (2000) Joven y alumno: ¿conflicto de identidad?: un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares. Ed. LOM-PIIE, Santiago, Chile.
12. COULON, ALAIN (1988) La Etnometodología. Ed. Cátedra S.A. Madrid, España.
13. COULON, ALAIN (1990) Le métier d'étudiant. Approches ethnométhodologique et institutionnelle de l'entrée dans la vie universitaire. Thèse de doctorat d'Etat, Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis, Paris, France.
14. COULON, ALAIN (1995) Etnometodología y educación. Ed. Paidós, Barcelona, España.
15. CROZIER, M. y FRIEDBERG, E. (1992) L'acteur et le système. Ed. Du Seuil, Paris, France.
16. DE ERICE, JOSE (1994) Erving Goffman: de la interacción focalizada al orden interaccional. Ed. Siglo XXI/CIS, Madrid, España.

17. DUBAR, CLAUDE (1996) La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles. Ed. Armand Colin, Paris, France.
18. DUBET, FRANÇOIS (1991) Les lycéens. Ed. du Seuil, Paris, France.
19. DUBET, FRANÇOIS y MARTUCCELLI, DANILO (1996), "Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école", En Revue Française de Sociologie, XXXVII, páginas 511-535.
20. DUBET, FRANÇOIS y MARTUCCELLI, DANILO (1998), En la Escuela, Sociología de la experiencia escolar. Ed. Losada, Madrid, España.
21. DURU-BELLAT, M. y HENRIOT-VAN ZANTEN (1992) Sociologie de l' Ecole. Ed. Armand Colin, Paris, France.
22. DUSCHATZKY, SILVIA (1998) "La escuela como frontera, reflexiones sobre los sentidos de la experiencia educativa para jóvenes de sectores populares". En Revista Propuesta Educativa N° 18, FLACSO, Buenos Aires, Argentina, páginas 4-14.
23. DUSCHATZKY, SILVIA (1999) La escuela como frontera, reflexiones sobre la experiencia escolar de los jóvenes de sectores populares. Ed Paidós, Buenos Aires, Argentina.
24. EDWARDS R., V. y OTROS (1995) El liceo por dentro. Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en Educación Media. Proyecto MEC/MEDIA MINEDUC, Santiago, Chile.
25. EZPELETA, JUSTA (1989) Escuela y Maestros, condiciones del trabajo docente en Argentina. Ed. UNESCO/OREALC, Santiago, Chile.
26. FEIXA, CARLES (2002): Generació@ La joventut al Segle XXI. Ed. Observatori Català de la Joventut, Aportacions 12, Barcelona, España.
27. GARCIA CANCLINI (1990) Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Ed. Grijalbo, México, México.
28. GARCIA CANCLINI (1995) Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. Ed. Grijalbo, México, México.
29. GARCIA DE LEON, M. ANTONIA; DE LA FUENTE, GLORIA y ORTEGA, FELIX editores (1993) Sociología de la educación. Ed. Barcanova, Barcelona, España. Paidós, Barcelona, España Tomo II.
30. GIANINI, HUMBERTO (1987) La Reflexión cotidiana, hacia una arqueología de la experiencia. Ed. Universitaria, Santiago, Chile.
31. GIROUX, H. (1993) La escuela y la lucha por la ciudadanía. Ed. Siglo XXI, Madrid, España.
32. HELLER, AGNES (1977) Sociología de la vida cotidiana. Ed. Península, Barcelona, España.
33. HELLER, AGNES (1991) Historia y Futuro. ¿sobrevivirá la modernidad?. Ed. Península, Barcelona, España.
34. INJUV, Tercera Encuesta Nacional de Juventud. La eventualidad de la inclusión. Jóvenes chilenos a comienzos del nuevo siglo. Ed. MIDEPLAN-INJUV, Santiago, Chile.
35. JACKSON, PHILIP (2001) La vida en las aulas. Ed. Morata, Madrid, España.
36. KRAUSKOPF, DINA (2000): Adolescencia y educación. Ed. EUNED, San José, Costa Rica.
37. LACASA, PILAR (1994) Aprender en la escuela, aprender en la calle. Ed. Visor Distribuciones, Madrid, España.

38. LEMAITRE, M. JOSE (1994) "La educación de los jóvenes: un problema en busca de solución" En: Instituto Nacional de la Juventud, Primer Informe Nacional de Juventud, Ed. MIDEPLAN/INJ Santiago, Chile.
39. LUNA E., MARIA EUGENIA (1994) "Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula". Tesis para obtener el Título de Maestro en Ciencias especialidad Educación, dirigida por Ruth Mercado, presentada al Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
40. MAFESSOLI, MICHEL (2002): "Nomadismos juveniles". En: Carles Feixa, Carmen Costa y Joan Pallarés (editores) Movimientos juveniles en la Península Ibérica: graffitis, grifotas, okupas. Ed. Ariel, Barcelona, España.
41. MAGENDZO, SALOMON (1993) La Familia, apoyo fundamental. Ed. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Santiago, Chile.
42. MARGULLIS, MARIO (1994), La cultura de la noche. Ed. Espasa Calpe, Buenos Aires, Argentina.
43. MARTIN BARBERO, JESUS (2002): Jóvenes: comunicación e identidad. En: Revista Pensar Iberoamérica, Número 0, febrero; www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric00a03.htm
44. MARTINEZ, JUAN BAUTISTA (1998) "La voz del alumnado. Ausencia temporal de la ciudadanía". En Revista Cuadernos de Pedagogía N° 275, Diciembre. Ed. Praxis, Barcelona, España, páginas 56- 65.
45. MEAD, MARGARET (1970) Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional. Ed. Gránica, Buenos Aires, Argentina.
46. MEDINA, GABRIEL (2000), compilador: Aproximaciones a la diversidad juvenil. Ed. El Colegio de México, México, México.
47. MERCADO, RUTH (1991) "Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros" En Revista Infancia y Aprendizaje N° 55 Madrid, España, páginas 59-72.
48. MERCADO, RUTH (1994) "El diálogo de voces sociales en los saberes docentes" En Rueda Beltrán, Mario, Delgado Ballesteros, Gabriela y Jacobo, Zardel (coordinadores): La Etnografía en Educación, panorama prácticas y problemas. Ed. Universidad Autónoma de México y The University of New México, México.
49. MERLE, PIERRE (1993) "Quelques aspects du métier d' élève en classe terminale" En: Revue Française de Pédagogie N° 105 París, France, páginas 59-69.
50. MOLINA, FIDEL (2002) "Escuelas y sujetos. Juventud y reforma educativa en Argentina y España". En: Carles Feixa, Carmen Costa, Joan Pallarés (editores) Movimientos juveniles en la Península Ibérica. Graffitis, grifotas, okupas. Ed. Ariel, Barcelona, España.
51. OYARZUN, A. Et al (2001) Entre jóvenes re-productores y jóvenes co-constructores. Sentido de la integración en la cultura escolar. Ed. CIDPA, Viña del Mar, Chile.
52. PERRENOUD, PHILIPPE (1990) La construcción del éxito y del fracaso escolar. Ed. Morata, Madrid, España.
53. PERRENOUD, PHILIPPE (1995) Métier d'élève et sens du travail scolaire. Ed. ESF, París, France.
54. PLAISANCE, ERIC y VERGNAUD, GERARD (1993) Les Sciences de l' éducation. Ed. La Découverte, Paris, France.

55. PNUD(2002) Desarrollo Humano en Chile. Nosotros los chilenos: un desafío cultural. Ed. Fyrma Gráfica, Santiago, Chile.
56. POZO, JUAN (1989) Teorías cognitivas del aprendizaje. Ed. Morata, Madrid, España.
57. ROCHEX, JEAN YVES (1995) "Adolescence, rapport au savoir et sens de l'expérience scolaire en milieux populaires". En Revista L'Orientation Scolaire et Professionnelle, N° 24 N° 3, Francia; páginas 341-359.
58. SANDOVAL, ETELVINA (2001) "Estudiantes y cultura escolar en la secundaria", en: Gabriel Medina (compilador) Aproximaciones a la diversidad juvenil. Ed. El Colegio de México, México, México; páginas 263-292.
59. SANDOVAL, MARIO (2002) Lógicas de Acción y Modos de Gestión de Sí de los Jóvenes Chilenos a las Puertas del Siglo XXI, Informe de Proyecto financiada por FONDECYT, Santiago, Chile.
60. SIROTA, REGINE (1993) "Le métier d' élève" En: Revue Française de Pédagogie N° 104 París, France, páginas 85-108.
61. SENNET, RICHARD (2000) La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Ed. Anagrama, Colección Argumentos, Barcelona, España.
62. VAN HAECHT, ANNE (1999) La escuela va examen. preguntas a la sociología de la educación. Ed. Biblos, Madrid, España.
63. VYGOTSKI, L.S. (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Ed. Grijalbo, México, México.
64. WEBER, MAX (1984a) Economía y Sociedad. Ed. FCE, México, México.
65. WEBER, MAX (1984b) La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Ed. Sarpe, Madrid, España.
66. WOLF, MAURO (1988) Sociologías de la vida cotidiana. Ed. Cátedra, Madrid, España.