

DIMENSIÓN SUBJETIVA DE LA CONVIVENCIA: NECESIDAD DE UNA NUEVA LECTURA¹

Ana María I. Soto Bustamante²

*“Construir es imprimir una marca humana en un paisaje que se modificará así para siempre”
Marguerite Yourcenar*

Resumen

En las últimas décadas, la sociedad chilena ha ido experimentando una serie de cambios que han hecho variar la fisonomía de sus relaciones y han modificado sus referentes interpretativos. Hoy existen nuevas formas de concebirnos y concebir la convivencia que desarrollan nuevas identidades. El trabajo discute la necesidad de hacer visibles estas nuevas representaciones en los jóvenes que quieren ser profesores.

Palabras Clave: Convivencia, modernidad, sentido histórico colectivo, imaginarios, educación, ciudadanía.

Abstract

In the last decades, Chilean society has experienced a series of changes that have caused variation in the physiognomy of its relationships and have modified its interpretative referents. Today, there are new ways of perceiving ourselves and of perceiving the coexistence of our identities. This paper discusses the need to express these representations in the students who want to become teachers.

Key Words: Coexistence, modernity, collective historical sense, imaginaries, education, citizenship.

Chile ingresa al siglo XXI en un complejo escenario de cambios, un proceso histórico – cultural, cuya raíz se encuentra en la transformación de los procesos productivos, de la composición demográfica, de las pautas de consumo y de trabajo, de la incorporación de un mayor acceso a bienes y servicios, de la secularización progresiva de la acción colectiva (Magendzo, 1998; Larraín, 2000). Entusiastas índices de tecnologización y apertura a nuevos mercados parecen ubicarlo en lo que algunos describen como una excepcional situación, en el concierto de un mundo globalizado. Así, la vieja promesa de mejores tiempos, que provendrían especialmente de las nuevas posibilidades surgidas del progreso económico parece consolidarse. Su resultado es una sociedad que carga consigo la rúbrica de un fuerte y sistemático proceso de renovación tecnológica, globalización y democratización; una sociedad que al mismo tiempo se muestra cada vez más mutable, más cambiante y contradictoria.

En este sentido, aquella promisoriosa imagen de sostenido crecimiento de recursos y de incremento de servicios no se compadece con el deterioro del fenómeno de la *asociatividad* de sus integrantes, la que se expresa en lo que se describe como un agrietamiento del sentido comunitario (Aristegui, Bazán et. al., 2005).

Como en diversos lugares del mundo, los temas asociados a la convivencia se han vuelto significativos. Los informes del PNUD (2002) nos han permitido bosquejar una visión del mundo social en que convivimos y, sobre todo, establecer una mirada actualizada de quiénes somos los chilenos. De este modo, la sociedad chilena aparece caracterizada por una *diversidad disociada*, lejana de las pretensiones de convertirnos en una nación con alguna identidad nacional de aquí al

bicentenario del 2010. Esto, porque nos hemos configurado como *una sociedad desintegrada, donde hay coexistencia de diversos grupos e intereses éticos, sociales, culturales, políticos, religiosos y otros, como en cualquier sociedad, pero entre ellos no hay integración, ni siquiera reconocimiento, sino mera yuxtaposición* (Aristegui, Bazán et al., 2005). Las causas que se señalan en el informe son, esencialmente, la desconfianza, la inseguridad y el temor, con que se asocia la convivencia y las dificultades que le son propias.

Se habla, así, de una sociedad que, aún con altos índices de crecimiento económico, carece de referentes éticos sólidos y sin capacidad de generar un sentido de integración que permita consolidar sentidos compartidos de identidad y pertenencia social (Bengoa, 1996; Moulián, 1997; Larraín, 2001; PNUD, 2002). Sus síntomas se encuentran en la incapacidad de reconocer o afirmar un espacio cultural al que adscribirse; así como la dificultad para hacer propuestas con otros, para trazar un futuro consensual que comunique el pasado y el futuro, que, en suma, puedan permitirnos apropiarnos de un sentido histórico colectivo.

De esta forma, los avances alcanzados por la así llamada modernidad no han logrado dotar de sentido a los cambios culturales y tecnológicos que hoy vive la sociedad chilena. Ellos más bien contribuyen a una crisis de identidad, que en el plano social confluye en la incapacidad de reconocerse así mismo como un ser comunicado con otros. A nivel personal, esto se expresa en diversas formas de alienación, de desencanto, de frustración que impiden reconocer y construir sentidos de pertenencia, ponerse en el lugar del otro (Magendzo, 1998). Todo esto desemboca en una crisis de sentido, en una sociedad parcialmente desencantada, con frágiles tejidos de participación o alejada de los problemas comunes de la mayoría de las personas, generando una convivencia disgregada, descompuesta, frustrante y agresiva.

No querer afrontar esta contradicción, estos nudos, o desconocerlos, representa uno de los mayores problemas que hoy enfrentamos.

Para algunos esta situación guarda relación con la forma cómo emociones, creencias e imágenes, con que orientamos la existencia cotidiana, van consolidando miedos al otro, a la exclusión, al sin sentido (PNUD, 2002). De hecho sostienen que la relación entre estos aspectos es de larga data y que, en los años de la dictadura, adquieren mayor fuerza.

Desde esta perspectiva, sostienen que con el advenimiento del gobierno militar, nuestro país enfrentó una serie de sucesos que tuvieron impacto no sólo en la modificación de su sistema político e institucional, sino especialmente en su sistema social, en la vida de las personas, en la forma como posteriormente se construyeron el sentido de la ciudadanía, la participación, el compromiso, la justicia, la verdad, la equidad y, en especial, la experiencia de la convivencia, el encuentro con el otro.

Como país vivimos procesos colectivos de ruptura, que como sociedad aún no logramos comprender, ni mucho menos dimensionar (Hopenhayn, 1993). Esto ha significado un quiebre en la convivencia y en la experiencia con el otro, que provocaron drásticos cambios en los principales referentes sociales: familia, calle, trabajo, escuela (Moulián, 1998; Subercaseaux, 1999).

Si bien, en los últimos treinta años Chile ha vivido un profundo cambio en la forma en que los chilenos perciben su modo de convivir, algunos sostienen que se trata de cambios sigilosos e imperceptibles que afectan el diario vivir y que obligan a indagar las eventuales relaciones que puedan existir entre la transformación de la convivencia cotidiana y la democracia. De hecho, al parecer la poca preocupación por la dimensión política evidencia procesos de des-subjetivación (Lechner, 2002).

En gran medida, el remanente del conjunto de políticas emprendidas desde los años 80 es la incorporación a la lógica de una "sociedad de mercado" cuyo advenimiento destruye viejas formas de convivencia, porque introduce criterios, como la competencia y la productividad en las relaciones sociales. Son pautas que regulan no sólo las conductas, sino que afectan los imaginarios (Lechner, 2002).

En este sentido, recién ahora comenzamos a vislumbrar la existencia de aspectos sutiles que se configuran en la dimensión subjetiva de lo político, tan fundamental para consolidar la democracia como experiencia cotidiana. Las claves de interpretación de la realidad social, que permiten estructurar

lo real, han cambiado. Aparece entonces la necesidad de reformular los códigos interpretativos, modificar las herramientas con que dotamos de sentido a nuestra percepción de lo cotidiano.

La reforma y el desafío de la convivencia en la escuela

Uno de los lineamientos de la actual Reforma Educacional, enfatiza la importancia de aprender a convivir (Delors, 1996; Brunner, 1997), manifestando una especial preocupación por el tema del desarrollo socio-afectivo. Dentro de él, la convivencia social ha sido objeto de discusión especialmente resaltado, a raíz de los procesos de democratización en que el país está empeñado (Mena, 1993). Esto se ha traducido en un conjunto de tareas transversales encomendadas al currículo escolar: ser socialmente autónomo, dotar de herramientas que contribuyan a mejorar la calidad de vida, corregir la inequidad a través de la formación en valores asociados a justicia social, solidaridad ciudadana, ciudadanía participativa. Los responsables de estas tareas, serían los profesores.

En este sentido, desde las políticas oficiales surge la inquietud de “impulsar una pedagogía del descubrimiento del otro”, a través de un currículo que dé cuenta de la diversidad y oriente con valores y actitudes genuinamente democráticos (Weinstein, 2003 p. 36). Se trata así, de una reforma que se plantea en clara oposición a los lineamientos anteriores.

En gran medida, esto responde a la comprensión de que la relación social se construye desde un *nosotros*, que se forma mediante vivencias concretas y representaciones sociales de una convivencia colectiva. En otras palabras, las maneras en que las personas conviven conforman la experiencia con la cual se van elaborando y modificando los imaginarios colectivos acerca de la vida social.

De acuerdo con lo anterior, es irrefutable el papel que juega la escuela como eje en torno al que se articulan los ámbitos sociales y culturales, con los propiamente educativos. De esta forma, la escuela no puede rehusar a su tarea de vincular los ambientes del entorno cultural en los procesos de aprendizaje de niños y jóvenes. Sólo que la actual escuela se ha configurado como un espacio que ya no se caracteriza por acoger la diversidad de lo público.

De ahí que resulte necesario resignificar la convivencia escolar como espacio relacional en el que participan múltiples procesos, que se entrelazan y acontecen en forma continua e impredecible. Los últimos estudios muestran que en ella intervienen una gran cantidad de factores e interacciones que no pueden ser dimensionados de forma precisa, especialmente si seres humanos, grupos, comunidades y, en general, la misma sociedad, distan de ser predecibles. Esto hace de la escuela un espacio social de incertidumbre e indeterminación, que obliga a ir más allá de fórmulas o esquemas relativamente estables, para intentar comprender los procesos de convivencia escolar (Aristegui, Bazán et. al., 2005).

Los estudios reconocen el papel que juega la escuela en los procesos de aprendizaje de la convivencia. Ella se configura como un espacio social que posibilita el aprendizaje de las relaciones humanas en las que se aprenden contenidos actitudinales, se desarrollan disposiciones para enfrentar la vida y el mundo, que posibilitan el aprendizaje de otros contenidos. En este sentido, la escuela es el lugar donde transcurre la mayor parte de la vida de niños y niñas y constituye una unidad de pertenencia y referencia, en que se pone en juego lo individual y lo colectivo, contribuyendo a generar los valores básicos de la sociedad.

De esta forma, si en la escuela los lazos de convivencia se vuelven débiles, es probable que las representaciones de sociedad de sus estudiantes sean difusas. Esto es especialmente preocupante ya que los imaginarios de sociedad surgen de la forma en que las personas interpretan y organizan sus relaciones, para cuya tarea la escuela cumple un papel fundamental. Así, cuando en la escuela no existe una imagen fuerte del *nosotros*, es difícil que las personas vivan lo social como construcción colectiva, como algo efectivamente “*nuestro*”. Lo vivirán más bien como una dolorosa experiencia de exclusión y soledad (Lechner, 2002).

Del siglo XX recibimos la herencia de una sociedad construida desde la individualización de las relaciones y del desplazamiento de los sentidos colectivos. A la par que cambiaron las estructuras de la convivencia social, se transformó el mundo personal, ajustándose a tempranos y acelerados procesos

de individualización. En este sentido, las personas se desapegan de los valores y lazos tradicionales y definen por su propia cuenta y riesgo qué quieren ser y hacer, en un proceso de emancipación condicionado por los recursos que provee la sociedad en cuanto a educación y trabajo, entre otros.

La escuela que tenemos hoy día es depositaria de esa herencia. Está impregnada por estas actitudes y a la vez está tensionada por las exigencias de los principios de la Reforma Educativa. Esto se traduce en lineamientos educativos cuyo resultado es un sistema estratificado en que los niños y jóvenes ya no se vinculan con la diversidad cultural, social, económica, religiosa y política. Tampoco defiende que cada persona sea responsable de su propio destino, porque existe un libre mercado que así lo garantiza.

Hoy contamos con una enseñanza basada en la transmisión de conocimientos, en el poder del profesor, quien reproduce prácticas hegemónicas con discursos instalados en el deber ser; con prácticas que homogeneizan a los estudiantes, que niegan la cultura juvenil y su condición de persona al reducirlos al rol de alumno, pasivo, vacío, ignorante y dependiente. Contamos con un sistema educativo que, en doce años, cristaliza la identidad de los niños y jóvenes al estigmatizarlos, infantilizarlos, desconociéndoles responsabilidades y capacidad de proporción y de decisión. Para educar contamos con un conjunto de instituciones educativas construidas desde la práctica de la vigilancia y la desconfianza hacia los estudiantes, las que mantienen el control y la disciplina a través del rechazo al conflicto y la sanción como medio de regulación de las relaciones (Mena, 1993).

Todo ello se ha construido, al mismo tiempo, en torno a discursos y prácticas que defienden la inmediatez y medición del aprendizaje (SIMCE, SIES). En este contexto, los niños y jóvenes, así como los profesores, están sometidos a un sistema que los cosifica y que espera de ellos rendimientos y resultados observables. De esta forma, los jóvenes siguen siendo depositarios de los grandes vacíos simbólicos de nuestra sociedad.

Los jóvenes y la convivencia

En Chile, crecer hoy es, en gran medida, crecer solo. Los jóvenes suelen estar expuestos a diversos dilemas: tolerar las presiones de la subordinación familiar o atenerse a las exigencias de grupos de pares; diluirse en la sensación de vacío de un hogar sin normas o sin afectos, o bien enfrentarse a las normas, a veces poco democráticas; formar pandillas o soportar la angustia de la soledad y perderse en el anonimato de la ciudad; ver destruida la identidad por la falta de sentido o encontrar algún sentido en el uso de alguna droga; someterse a un imaginario colectivo que reduce a no ser o ser sólo para el futuro o vivir intensamente un cuerpo y una sexualidad que a veces parece ser casi ajena (Maluf, 2003).

La complejidad y relevancia de este proceso de vida, radica en que se configura a través de procesos de interacción social, en las que se construyen una diversidad de significados y representaciones sobre lo que son las relaciones sociales. Estas representaciones funcionan como filtros o marcos de referencia de las experiencias y del sentido que a ellas se les otorga estableciendo pautas de comportamiento (Prieto, 2003; Maluf, 2003; Mena, 1993; Krauskopf, 2003).

Estas representaciones, en las que los jóvenes construyen las relaciones sociales, les permiten anticipar sus percepciones del otro y las diversas formas de relación, desde grandes interrogantes: ¿qué pensarán de mí?, ¿cómo me verán los otros?, ¿qué querrán de mí?, ¿puedo confiar en ellos?, ¿valdrá la pena acercarse, involucrarse? En este sentido, como formadores de profesores, resulta necesario preguntarse acerca de la responsabilidad que cabe a la escuela y a los profesores en la construcción de las representaciones de los jóvenes acerca del convivir.

La convivencia, los estudiantes de Pedagogía y la Educación

La educación vigente se ha transformado en un dispositivo mecánico para la producción, la eficacia, la eficiencia, la competitividad. En un número mayoritario de escuelas, la experiencia de convivir ha desaparecido y con ella la experiencia intersubjetiva, la participación, las historias personales, el compromiso con el otro, el respeto en la diversidad, la construcción y reconstrucción colectiva del conocimiento. Todas estas son tareas básicas para que la educación se constituya en un *ethos*, un

espacio humano, un espacio ético, político, que trascienda a la mera producción en el que se despliega la vida.

En este sentido, conviene recordar que la construcción de este espacio ético constituye una responsabilidad esencial para la formación de profesores. En ella, se juega la alternativa de una vida democrática que se funde en la convivencia, en la que como sujetos sociales nos construimos en la relación con el otro, en el desafío de tender puentes que rescaten al otro en su diferencia. En este sentido, es necesario resignificar las formas de habitar el aula, la escuela y los centros de formación docente, vinculándolas a un habitar que constituya una forma de instalarse en el mundo en la relación con el otro (Freire, 1970; Giroux y Mc. Laren, 1993).

Si la convivencia implica al otro, como docentes formadores de profesores no podemos construir este espacio sin reconocer al estudiante, sin conocer ni comprender las significaciones que ha construido acerca de la convivencia. Si aceptamos que nuestra tarea está al servicio de la formación y crecimiento de los estudiantes y que las significaciones deben ser negociadas y discutidas para acceder a una comprensión mutua, no podemos desentendernos de lo que los estudiantes de pedagogía piensan y dicen. Sin embargo, suelen ser sujetos anónimos, sobre los que existen escasos estudios.

Asimismo, dado que el proceso formativo implica profesores y estudiantes en relación de convivencia, esto nos lleva a la necesidad de entrar en su mundo para así compenetrarnos de las significaciones que regulan su vida cotidiana, discutir las y poder establecer las bases comunes que permitirán una verdadera relación formativa (Freire, 1970). Por lo tanto, no es suficiente abrir espacios de expresión sino que, además, es necesaria una genuina sensibilidad para comprender las creencias que subyacen a sus discursos (Prieto, 2003).

Nuestra experiencia e investigación en procesos de formación inicial de profesores en la UMCE, ha mostrado que los jóvenes que ingresan a las Carreras de Pedagogía tienen una historia de homogenización, de sumisión, de control, de pasividad. Muchos de ellos quieren ser profesores para no repetir con otros niños y jóvenes lo que otros profesores hicieron con ellos. Sin embargo, al ingresar a la Universidad muestran resistencias hacia la construcción de espacios de convivencia, sienten que no pueden cambiar la realidad y a ellos mismos. Sienten que la realidad es inmutable. Los estudios revelan que los estudiantes se constituyen como sujetos obedientes y establecen relaciones de oposición con sus profesores, encontrando sólo al interior del grupo de pares el espacio para establecer relaciones de mutua cooperación (Cárdenas, 2001; Prieto, 2003). ¿Cómo construirán entonces sus relaciones en el aula cuando sean profesores?

En este sentido, parece necesario preguntarse cuáles son las construcciones de significado que los jóvenes que estudian Pedagogía han construido acerca de la convivencia. En otras palabras, nos interesa comprender cuál es su construcción de sentido acerca de la convivencia, cómo significan los futuros profesores la experiencia de la relación con el otro, qué significaciones atribuyen a la convivencia como aspecto de la relación pedagógica, cómo es que estos jóvenes formados en una reforma educacional que enfatiza el aprender a convivir, significan el convivir, la relación con el otro.

Esto implica acceder a elementos del contexto socio histórico y cultural que han participado en su construcción de significado acerca de la convivencia, lo que supone recuperar desde la voz de los jóvenes que ingresan a estudiar Pedagogía, sus construcciones de significado acerca del convivir.

Desde esta perspectiva, un estudio de este tipo puede contribuir a una mayor comprensión de quiénes son los futuros profesores; tarea que diversos autores señalan como imprescindible para la formación (Liston y Zeichner, 1993; Pascual y Rodríguez, 1995; Cárdenas, 2001). Esto es especialmente relevante en un país como el nuestro, donde se los estigmatiza, configurando sobre ellos una suerte de invisibilidad, lo que es especialmente notorio con los jóvenes que desean ser profesores, sobre quienes poco sabemos.

Esto parece especialmente relevante, en la medida que ellos estarán llamados a construir la convivencia al interior de la escuela y a formar para la democracia al interior de las aulas en las relaciones que estén dispuestos a construir en ellas, cuando las habiten.

Más que antes, necesitamos una forma de hacer la pedagogía que pueda responder al gran problema que hoy representa la convivencia en la escuela. En este sentido, resulta fundamental contar con elementos que permitan poner las bases para futuras intervenciones que puedan transformar la Escuela en una comunidad armoniosa, capaz de asumir las tensiones y los problemas de comunicación, como recursos y oportunidades, para construir una convivencia en la diversidad y la mutua comprensión, no a costa de ella.

Vivir es convivir. Por eso a la Escuela le cabe la tarea de instalar la convivencia como *habitación*, es decir, como espacio en el aula. Esto involucra entender a la educación espacio en que el hombre se avía a sí mismo en el encuentro con el otro y al aula como un conjunto de relaciones que se expresan en lo social, más que como a un mero espacio físico. De ahí que el espacio educativo se convierta en una experiencia plural, una construcción social, lo que implica una mirada crítica al horizonte de las relaciones humanas que se dan en ella. Ello supone resignificarla como el ámbito en que este encuentro entre los hombres se realiza, lo que implica rescatar la figura fundamental del hombre como "ser-con-otro". Es desde ella que se perfila la mirada sobre quiénes somos, lo que podemos y lo que seremos como sociedad. Desde ella es que pueden proponerse nuevos códigos simbólicos interpretativos.

Esto implica ampliar la condición personal de la vida humana a una condición plural, *Inter-per-individual* (Ortega, 1994), lo que obliga a reconocer la necesidad de reorientar el significado de la convivencia, reformando y profundizando el horizonte de las relaciones humanas. De esta forma, la existencia envuelve una acción que no sólo compromete al yo, sino que obliga al trato con los otros, en el encuentro. Se abre para la educación el desafío de asumir el esfuerzo de la convivencia como la tarea de instalar una comunidad imaginada, lo que supone recuperar la identidad que la propia razón instrumental ha roto.

Frente al incierto panorama de la sociedad actual, que impacta en las instituciones educativas, es necesario propiciar nuevos modelos de práctica pedagógica centrados en la convivencia y la diversidad. Esta mirada de la convivencia y la diversidad supone admitir que nuestras actuales prácticas pedagógicas, así como la sociedad en que ellas ocurren, no pueden seguir como están y que se necesita un cambio (Aristegui, Bazán et. al., 2005).

De este modo, la preocupación por la convivencia y la diversidad en el mundo de la educación, remite finalmente a un planteamiento de cambio, en la medida en que tengamos capacidad para detectar dónde y cómo cambiar, para lo que es preciso considerar la experiencia que los futuros profesores han construido a lo largo de su historia y que se han sedimentado en esquemas de pensamiento que determinarán el sentido de sus prácticas. En este sentido, supone legitimar un saber pedagógico propio, preocupado de la convivencia y la diversidad, el que en general se desconoce y que es posible hacer emerger a través de procesos de pensamiento reflexivo en el diálogo, la intersubjetividad, la participación democrática y la mediación de conflictos.

Esto pasa por la necesidad de enfrentar el problema de la convivencia en la escuela, desde su vinculación con la transformación social, en búsqueda de nuevos sentidos para la convivencia humana. Si la educación surge de una cultura, la posibilidad de observar las sedimentaciones de significado que la experiencia de vivir en Chile ha construido en los futuros profesores, es una forma de observarnos. Para quienes formamos profesores, resulta prioritario alfabetizarnos en estas nuevas miradas hacia la cultura, en el sistema educativo formal.

Bibliografía

- Aristegui, Bazán et. al. (2005) *Hacia una pedagogía de la convivencia*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Bengoa, J. (1996) *La comunidad perdida*. Santiago: Sur
- Brunner, J. J., y otros. (1997). *Los Desafíos de la Educación Chilena Frente al Siglo XXI. Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación*. Santiago: Universitaria.
- Cárdenas, A. (2001). *Estudio Comprensivo del Discurso de Estudiantes de Pedagogía: su voz y el proceso de formación docente*. Unpublished. Tesis para optar al grado de Magíster en Investigación

- Educativa. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Delors, J. (1996) *LA educación encierra un tesoro*. Paris: UNESCO
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Garretón M. (2003). Política y jóvenes en Chile. http://www.interjuven.cl/politic_garreton.doc [20 de mayo de 2003]
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). La Formación de los maestros en una esfera contra-pública: notas hacia una redefinición. En McLaren, P. (Comp.), *Pedagogía, Identidad y Poder* (pp.11-48). Rosario: HomoSapiens.
- Hopenhey, M. (1993). Humanismo crítico como campo de saberes sociales en Chile. En: *Paradigmas de conocimiento y práctica social en Chile*. Santiago: Flacso.
- Krauskopf, D. (2003) Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. <http://www.clacso.edu.ar/~libros/cyg/juventudprologo.pdf> [15 de abril de 2003]
- Larraín, J. (2000) *Modernidad, razón e identidad en América Latina*. Santiago: Andrés Bello
- Larraín, J. (2001) *Identidad chilena*. Santiago: Lom.
- Lechner, R. (2002) *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago: LOM
- Lechner 2002 Chile - el arraigo de la democracia en la vida cotidiana. Santiago: Flacso
- Liston, D. y K Zeichner 1993 Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización. Morata. Madrid.
- Magendzo (1998) *Objetivos transversales en la Reforma Educacional Chilena*. Santiago: Colección «El Sembrador».
- Maluf, N. (2003) Las subjetividades juveniles en sociedades en riesgo. Un análisis en contextos de globalización y modernización <http://www.clacso.edu.ar/~libros/cyg/juventud/maluf.doc> [20 de mayo de 2003]
- Mena, M. y Romagnoli C. (1993). *Convivencia social en la enseñanza media*. Santiago: CPU
- Moulian, T. (1998). *Chile actual. Anatomía de un mito*. Santiago: LOM ARCIS.
- Ortega y Gasset, J. (1994) *El hombre y la Gente*. México: Porrúa
- Pascual, E., y E. Rodríguez. (1995). *Formación de profesores y calidad de la educación*. Santiago: UNESCO/OREALC.
- PNUD: *Desarrollo humano en Chile 2002. Nosotros los chilenos: un desafío cultural*. Santiago de Chile
- Prieto, M. (1998). Resignificando la escuela . una tarea pendiente. *Revista de Estudios Sociales*. Nº 98 Trimestre 4 Santiago: CPU.
- Prieto, Marcia. (2003) Educación y valores. http://www.umce.cl/facultades/filosofia/fpedagogica/revista_dialogoseducativos_3.html [15 de abril de 2003]
- Weinstein, J. (2003) La educación formal ante la violencia y las adicciones de los jóvenes. En *Los jóvenes en Chile y Europa. Educación trabajo y ciudadanía*. Santiago: CIDE.

Notas

¹ El presente trabajo corresponde a parte de la Tesis para optar al grado de Doctor en Educación: *Las significaciones acerca del convivir de los jóvenes que ingresan a estudiar pedagogía*. Universidad de Barcelona

² Profesora del Departamento de Formación Pedagógica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Magíster en Filosofía. Doctora © en Educación.