PSYKHE
2004, Vol.13, Nº 2, 117-130

Copyright 2004 by Psykhe
ISSN 0717-0297

La Responsabilidad Social: Cómo la Viven Tres Grupos de Estudiantes de Enseñanza Media en Chile

Social Responsibility: How it is Experienced by Three Groups of High School Students in Chile

Nelson Rivera y María Rosa Lissi
Pontificia Universidad Católica de Chile

El artículo presenta un estudio exploratorio sobre la vivencia de la responsabilidad social en estudiantes de 4° año de enseñanza media de tres establecimientos educacionales de Santiago. La investigación fue de tipo cualitativo y se realizaron entrevistas semi-estructuradas y grupos focales. Un total de 39 alumnos participaron en el estudio. Uno de los hallazgos de la investigación es que los jóvenes están al tanto de los problemas sociales, les preocupa el entorno en que ellos viven o vivirán más adelante y tienen claridad respecto a lo que sería un ideal de responsabilidad social. Sin embargo, no se observa un compromiso estable en este ámbito. La categoría central de este estudio se denominó "pre-ocupación social", ya que este término refleja el estado actual del compromiso de los jóvenes en éste ámbito. Hacia el final del artículo se discuten algunas implicancias de estos hallazgos para la educación.

This article presents an exploratory study on the experience of social responsibility in students from three different high schools in Santiago. The study followed a qualitative approach and the instruments used were semi-structured interviews and focus groups. A total of 39 students, who were in their last year of high school, participated in the study. One of the findings is that students are aware of social issues and they are worried about the social situation in which they live or will live in the future. However, they also show lack of a stable commitment regarding these issues. The central category of this study was called "social pre-occupation" since this term reflects their present level of commitment. Some consequences of these findings for the educational system are discussed in the last section.

Antecedentes

Según Moulian (1997), en Chile, la participación popular fue en paulatino crecimiento durante el siglo pasado y alcanzó en la década del 60 un amenazador carácter para el sistema económico que terminó siendo antagónico, dándose su máxima conflictividad en el período de 1970-1973. Los años posteriores sensibilizaron a gran parte de las generaciones jóvenes en el valor de la democracia, el respeto a los derechos humanos, el bienestar social, la justicia y la importancia de la participación política. Aylwin (1998) señala que estos acontecimientos pusieron en el tapete la pregunta por el otro, por su situación humana de bienestar. La década de los 90, trajo a nuestro país, cambios políticos significativos que influyeron en la conducta de los ciudadanos chilenos.

Las últimas décadas han transformado, según Brunner (1998), el modelo democrático en el ideal de la libertad de las naciones. Sin embargo, esta realidad trae una contradicción en los jóvenes. Manzi, González y Haye (1997) señalan que en Chile, a partir del retorno a la democracia en los comienzos de los 90, la política ha sido desplazada del lugar central que ocupaba en la vida social. Asimismo, Aylwin (1998), sostiene que el nuevo escenario político y el auge económico de esos años parecen haber tenido una fuerte influencia en las generaciones jóvenes respecto de sus conductas de compromiso político. Estos acontecimientos históricos acaecidos en nuestro país no son, ni serán, ajenos a los cambios culturales que experimenta el mundo. Para Castells (1996), el final del segundo milenio de la era cristiana ha concentrado varios acontecimientos que tienen trascendencia histórica y están transformando el destino de los seres humanos: una revolución tecnológi-

Nelson Rivera, Facultad de Educación. María Rosa Lissi, Escuela de Psicología.
La correspondencia relativa a este artículo deberá ser dirigida a Nelson Rivera, Freire 633 Valparaíso, Chile. Fono: 32-596752. E-mail: nrivera@sscc.cl
La investigación reportada en este artículo constituye parte de la tesis realizada por Nelson Rivera para optar al grado de Magíster en Psicología, Mención en Psicología Educacional, en la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

ca basada en el desarrollo de la informática; la globalización de los mercados, en donde las economías de todo el mundo se han hecho interdependientes; y los enormes cambios sociales que se han producido en el planeta a partir del derrumbamiento del estatismo soviético. Todas estas situaciones están marcando la vida de los seres humanos.

Al iniciarse la década de los 90 comienza a producirse a nivel mundial la revalorización de la educación, fenómeno estrechamente ligado a los cambios de la sociedad que han sido descritos como el paso de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento (García-Huidobro, 1999). Esta sociedad del conocimiento se expande rápidamente ayudada por el desarrollo de modernas tecnologías de la información y de la comunicación. Esta situación, según García-Huidobro (1999), genera otras formas de vida "en la cual tanto para producir y lograr la competitividad económica, como para vivir en sociedad y construir la democracia, se requiere de destrezas culturales de un nuevo tipo que los sistemas educativos deben comenzar a proveer" (p. 8).

La reforma educacional chilena, iniciada en los años 90, ha intentado producir los cambios necesarios para que la educación responda más adecuadamente a las demandas generadas por esta nueva sociedad del conocimiento. En este contexto, y tras el objetivo de mejorar la calidad y la equidad de la educación, esta reforma ha incorporado importantes cambios a nivel curricular. Un aspecto relevante con relación a las iniciativas impulsadas, se refiere a la inclusión de un conjunto de objetivos denominados Objetivos Fundamentales Transversales (OFT). Estos lineamientos constituyen aspectos que la escuela debiera procurar desarrollar en los estudiantes, que van más allá de la enseñanza de contenidos y destrezas específicas en cada asignatura. Se relacionan con el desarrollo personal de los niños y jóvenes en distintos ámbitos, incluyendo aspectos cognitivos, sociales, afectivos y valóricos, enfatizando la necesidad de desarrollar actitudes que los comprometan con el progreso y el cuidado del país (García-Huidobro, 1999).

Para García-Huidobro (1997), estos objetivos tienen tres importantes implicancias: a) la formación ética, en la que se busca no sólo una entrega de valores sino también formar la capacidad de discernimiento moral; b) la idea de crecimiento y autoafirmación personal; y c) el concepto de persona situada y en relación con su entorno. Los OFT incluyen aspectos tales como la formación de valores imprescindibles en la vida de los seres humanos, y buscan a la vez desarrollar en alumnas y alumnos una actitud reflexiva y crítica, que les permita comprender y participar activamente, como ciudadanos, en el cuidado y fortalecimiento de la identidad nacional y la integración social, y en la solución de los múltiples problemas que enfrenta la sociedad moderna. En este contexto, el estudio de la responsabilidad social en los jóvenes cobra gran relevancia, considerando que, como se verá a continuación, los OFT tienen gran similitud con este constructo, tal como lo define Berman (1997).

Es interesante considerar entonces qué aportes puede hacer el concepto de responsabilidad social a una educación que está en reforma, a las necesidades nacionales producidas en nuestra historia recién pasada y a los cambios culturales que está experimentando el mundo. Por esta razón, hemos considerado importante plantearnos la pregunta que guía este estudio: ¿cómo viven los estudiantes de cuarto medio la responsabilidad social? A partir de sus opiniones y vivencias se podrán elaborar, a futuro, estrategias de enseñanza más adecuadas.

El Concepto de Responsabilidad Social

Durante la segunda mitad del siglo XX muchos investigadores han estudiado en los jóvenes el desarrollo del pensamiento ético, la comprensión política, la conducta prosocial y el rol de la institución escolar. Al respecto, Berman (1997) sostiene que, para dar coherencia a las distintas investigaciones en socialización política, conductas prosociales, educación ciudadana, desarrollo moral y desarrollo psicosocial, un nuevo sistema teórico debe tener a la responsabilidad social como un constructo central.

La responsabilidad social es entendida, según Berman (1997), como "la inversión personal en el bienestar de otros y del planeta" (p. 12), y se manifiesta en "la forma como vivimos con los otros y tratamos a los otros" (p. 202). Además, Berman agrega que:

> La responsabilidad social ayuda a los jóvenes a comprender que sus vidas están íntimamente conectadas con el bienestar de otros, con el mundo social y político que está alrededor de ellos. Entonces, ellos hacen una diferencia en su vida diaria apoyados por sus opciones y valores, enriqueciendo nuestras vidas en las diversas culturas y razas. Así ellos pueden participar creando un sentido más justo, pacífico y ecológico del mundo. (1997, p. 202)

En el presente estudio se ha optado por utilizar el constructo de responsabilidad social (en adelante RS) de la manera en que lo presenta Berman, debido a que este autor ha desarrollado su modelo con una perspectiva que podría considerarse como evolutiva-educativa, ya que se interesa particularmente en la forma en que las instituciones educacionales pueden contribuir al desarrollo de la RS en los estudiantes.

Berman (1997) sostiene que la RS tendría tres dimensiones básicas: la primera se refiere a que las personas comprendan que están vinculadas por una extensa red que los relaciona con una comunidad local y global, y que ésta tiene una influencia decisiva en la formación de su identidad. La segunda señala que las relaciones con otros, y con la sociedad, están formadas por consideraciones éticas de justicia y preocupación. La tercera se refiere a que las personas actúen con integridad, es decir en coherencia con sus valores.

El mismo Berman (1997), recuerda que en el campo de la socialización política, en el desarrollo moral y en la educación básica los niños de hasta diez años han sido catalogados como egoístas, incapaces de tomar la perspectiva de los otros y muy inmaduros moralmente, desinteresados de lo social y de las políticas del mundo, incapaces de pensar en sofisticadas formas de soluciones sociales o de comprender conflictos políticos. Sin embargo, agrega que recientes investigaciones demuestran que el conocimiento de los niños respecto de lo social y la política en el mundo, emerge más temprano y sus habilidades sociales y morales son más avanzadas de lo que solíamos pensar; se ha encontrado que componentes básicos de la RS como la empatía, la sensibilidad moral, las convenciones de la comprensión social y el conocimiento sobre política aparecen antes de los ocho años.

Más aún, Berman (1997) afirma que los signos de la empatía aparecen a una muy temprana edad. Alrededor de los siete u ocho meses de edad, a través de expresiones emocionales de los adultos, ellos responden al estado de sentimientos de los otros (Dunn, 1988 en Berman, 1997). Por su parte, Dunn (1988 en Berman, 1997), sostiene que la aparición de la empatía puede estar unida a la emergencia temprana de la sensibilidad moral.

Dentro de este proceso de desarrollo, la adolescencia se ha identificado como una etapa de la vida de los jóvenes en que la búsqueda de su propia identidad los conduce a plantearse opciones fundamentales en su vida. Flanagan y Shevood (1998), señalan que los jóvenes entre los 14 y 25 años viven un período de máxima disponibilidad y apertura al mundo. Esto les permitiría conocer y hacer opciones con más seguridad (Woolfolk, 1996). En este mismo sentido, un estudio realizado por Rosenthal, Feiring y Lewis (1998), referido al servicio en política, demostró que los jóvenes que desarrollan sus habilidades cognitivas, que viven en un ambiente familiar coherente o que participan en organizaciones prosociales, pueden recibir estímulos suficientes para desarrollar actitudes de servicio.

Berman (1997), afirma que la formación de la RS implica un proceso que la vincula al desarrollo de la personalidad. En este proceso intervienen modelos: padres, profesores y personas significativas; las relaciones cooperativas y nutritivas con otros; la toma de perspectiva y la toma de postura en el diálogo con otros; el aprendizaje y acompañamiento en los conflictos reales (Flanagan, Bowes, Jonsson, Csapo & Sheblanova, 1998).

En la misma línea, se ha visto también que el desarrollo de la RS, sobre todo durante la adolescencia, aparecería relacionado con el desarrollo de la identidad. En su ampliamente conocida teoría del desarrollo psicosocial, Erikson (1974) enfatiza que si bien la identidad se desarrolla a lo largo de toda la vida, es en la adolescencia donde se produce un momento crítico de su desarrollo. En esta etapa el desarrollo físico, las capacidades cognitivas, la madurez emocional y las habilidades sociales le permiten al joven realizar una síntesis de sus experiencias pasadas para construir un proyecto de vida. Para Erikson (1980) la identidad utiliza un proceso de reflexión y observación simultáneas, un proceso que tiene lugar en todos los niveles del funcionamiento mental y por medio del cual el individuo se juzga a sí mismo a la luz de lo que advierte como el modo en que otros le juzgan a él. El mismo Erikson (1980), señala que el desarrollo de un compromiso político es una clave en la formación de la identidad en los adolescentes. Los jóvenes, a través de esta participación, adelantan sus vidas como adultos y son capaces de comprenderse dentro de la estructura social. En esta misma línea de investigación, Younnis y Yates (1998), indican que el desarrollo de la RS y la comprensión de la complejidad de las situaciones sociales son facetas importantes del compromiso político. Estos autores concluyen que el contexto histórico y social juegan un rol central en la formación de la identidad. De esta forma, los adolescentes se encuentran mucho más conscientes de lo que es su vida y de cómo será ésta en el futuro (Erikson, 1980).

Factores que Facilitan el Desarrollo de la Responsabilidad Social

Las investigaciones coinciden en señalar algunos factores que contribuirían al desarrollo de la RS. Para Berman (1998), la verdadera forma de construir nuestra comunidad nacional depende del grado en que nosotros cuidemos y tratemos a otros con respeto y civismo. Además puntualiza que:

> Los colegios han tendido a relegar este vital resultado a las asignaturas sociales del currículum donde la participación democrática es generalmente enseñada a través de lecturas y textos más que involucrando a la gente joven en actividades que contribuyan al bienestar de otros y de la sociedad. (p. 27)

A continuación se presentan algunos factores que han sido asociados al desarrollo de la RS (Berman, 1998; Youniss & Yates, 1997).

Empatía

Para Lickona (1992), la empatía es la identificación o la experiencia vicaria con el estado de otra persona. Berman (1998) señala que sería un atributo humano innato que puede ser alimentado o inhibido por el medio ambiente en que crecen los niños. Este autor piensa que es necesario apoyar a los estudiantes en el desarrollo de la empatía dándoles experiencias y prácticas en la toma de perspectiva, en la resolución de conflictos y en la asertividad. Por otra parte, Batson, Khein, Highbergen y Shaw (1995), en dos investigaciones sobre la relación entre la empatía y el altruismo en situación de conflicto, sostienen que la empatía puede llevar a las personas a cambios en el concepto de justicia. Estos autores definieron a la empatía como la orientación emocional congruente con la percepción del bienestar de otras personas y conceptualizaron el altruismo como un estado motivacional con las metas de aumento de bienestar de otras personas. Finalmente, concluyeron que la empatía relacionada con el altruismo genera un poderoso cuestionamiento de la realidad en las personas que lo experimentan.

Ética

Según Rodríguez (1993), la ética es una disciplina filosófica que estudia la vida moral del hombre, es decir su comportamiento libre:

> Todo hombre protagoniza cotidianamente una existencia moral en la que posee un conjunto de ideas y criterios, a partir de ello desarrolla su vida. La ética pretende esclarecer la esencia de la vida moral y las relaciones fundamentales en ella implicadas, con el propósito de formular normas y criterios de juicio que puedan constituir una válida orientación para el ejercicio responsable de la libertad personal. (p. 18)

En este mismo sentido, Cullen (1999) afirma que enseñar ética permite contar con principios racionales y fundados para la construcción autónoma de valores y para la crítica racional de la pertinencia de las normas. Berman (1998), señala que los jóvenes pueden encontrar un centro moral en ellos mismos y aprender cómo manejar conflictos morales. Pueden internalizar y asumir los principios éticos a través de la no coherción, haciéndoles una abierta invitación a la discusión, al cambio, disenso y comprensión, más que exigirles un acuerdo y adhesión. Para Berman (1998), "investigaciones de Kolhberg y Gilligan, han demostrado que la discusión ética puede aumentar el razonamiento moral y nutrir los principios éticos como la justicia y el cuidado" (p. 30). Agrega que es necesario facilitar en los jóvenes situaciones en donde puedan trabajar con dilemas morales, brindándoles, además, la posibilidad de pertenecer a una comunidad democrática que también, a su juicio, nutre la acción moral.

Ciudadanía

López (1990), describe al ciudadano como una persona que se caracteriza por tener derechos y responsabilidades en su relación con el Estado y la comunidad política. Reafirma que en la escuela debe haber un permanente debate de la ciudadanía en torno a los derechos y deberes. La ciudadanía desarrolla necesariamente pertenencia y corresponsabilidad; preservación de la identidad nacional y cuidado del medio ambiente. Para Cullen (1999) enseñar ciudadanía: "…es conducir a los alumnos a saberes que permitan fundamentar racional y argumentativamente la convivencia democrática, el estado de derecho, la participación política, la responsabilidad social, la búsqueda del propio bien y la solidaridad" (p. 37). Además, agrega que la enseñanza de la ciudadanía democrática tiene directa relación con la formación de un sujeto social pluralista, capaz de respetar las diferencias y de solucionar los conflictos de acuerdo a la justicia.

Servicio Comunitario o Voluntariado

En la década pasada en los Estados Unidos se acuñó la expresión "Aprendizaje en el Servicio"

como una forma de hacer operativo en la educación el servicio comunitario. Éste, según Halsted (1994 en Tapia, 2000) es: "la metodología de enseñanza y aprendizaje a través de la cual los jóvenes desarrollan habilidades mediante el servicio a sus comunidades... permite a los jóvenes realizar tareas importantes y de responsabilidad en sus comunidades y escuelas..." (p. 20). Berman (1998), sostiene que los jóvenes necesitan ser parte activa en las soluciones más que observadores pasivos. Este autor agrega que la reflexión que ellos desarrollan necesita ser trasladada a acciones hacia otros mediante el servicio a la comunidad, lo que requiere de educadores que piensen en los estudiantes, no como futuros ciudadanos, sino como activos miembros de sus comunidades. A través de estas experiencias los jóvenes comienzan a entender el significado del bien común, reconocen que sus acciones tienen consecuencias para los otros y que la comunidad tiene un gran y desarrollado sentido de las relaciones y de responsabilidad por la comunidad humana.

Diversas investigaciones han identificado como agentes de influencia en el desarrollo de la RS a la familia (Berman, 1997; Bucher, 1997; Flanagan et al., 1998), el colegio (Youniss & Yates, 1998), los pares (Bucher, 1997) y modelos religiosos (Bucher, 1997).

El Desarrollo de la Responsabilidad Social en la Escuela

Los niños pasan gran parte del día en la escuela. Esta situación hace que el ambiente escolar se constituya en un importante agente de socialización. Como señala Roche (1997), si en la familia podemos encontrar a padres que actúan como modelos de conducta prosocial, en el colegio podemos observar por lo menos dos tipos de modelos: los profesores y los pares.

Es probable que los pares ayuden a fomentar las conductas de cooperación y ayuda, ya que, como indican Mussen, Conger y Kagan (1982), son modelos eficientes de éstas. Los niños tienden a imitar lo que hacen sus coetáneos, por lo que si éstos muestran un comportamiento altruista es muy posible que sean modelos de aquellos. De la misma forma como lo hacen los modelos adultos, los pares pueden producir una fuerte disposición en los niños a actuar prosocialmente, la cual, según Mussen, Conger y Kagan (1982) es perdurable y generalizada.

Los profesores son una figura importante en el ambiente escolar y también constituyen un modelo para los niños, pero un modelo adulto externo a la familia. Mussen et al. (1982), señalan: "El maestro es, por lo general, el primer adulto fuera de la familia inmediata que desempeña un papel destacado en la vida del pequeño, y en muchos casos actúa como padre subrogado o sustituto" (p. 390). Sin embargo, es importante destacar que aparte de los profesores, la institución escolar en sí es un agente socializador, ya que trasmite valores a los niños. Desde esta perspectiva tienen mucha importancia las actividades curriculares y extra curriculares que generan un mayor compromiso y participación de los alumnos en tareas donde es necesaria la cooperación (Mussen et al., 1982; Roche, 1997).

Dados los antecedentes presentados hasta aquí, estudiar la RS y su desarrollo en los jóvenes tiene hoy en día gran relevancia. Para poder planificar mejores intervenciones orientadas a desarrollar este tipo de compromiso en los estudiantes, con su entorno y su comunidad, es fundamental conocer más a fondo la realidad relacionada con las vivencias de los jóvenes en este ámbito. Es así como los objetivos de la investigación que aquí se reporta fueron: a) identificar algunos factores que influyen en la formación de la RS en los jóvenes y b) establecer las principales características de RS con que egresan los alumnos de enseñanza media.

Método

La investigación utilizó un enfoque cualitativo, basado en el modelo de la Teoría Fundada (Glaser & Strauss, 1967).

Muestra

La muestra estuvo compuesta por 39 alumnos de cuarto año de enseñanza media, cuyas edades fluctuaban entre 17 y 18 años, pertenecientes a tres establecimientos educacionales de Santiago. Se escogió un colegio particular pagado, perteneciente a una congregación religiosa en la comuna de Las Condes, en el que participaron 13 alumnos; otro subvencionado en la comuna de San Ramón, en el que participaron 12 alumnos; y un liceo municipal en la comuna de El Bosque, donde participaron 14 alumnos. Intencionalmente se buscó que los establecimientos representaran claramente tres niveles socioeconómicos diferentes (alto, medio y bajo) de manera de lograr una mayor heterogeneidad en la muestra.

Para evitar influencias no controlables en la selección del tipo de informantes, éstos fueron seleccionados en forma aleatoria. En cada colegio se escogieron seis alumnos para las entrevistas, tres mujeres y tres hombres. Para los grupos focales se seleccionó al azar, sin considerar la variable género, entre seis y ocho estudiantes por colegio. La Tabla 1 presenta la muestra y los instrumentos utilizados.

Tabla 1
Composición de la muestra e instrumentos utilizados

Establecimiento	N° entrevistados	Grupos focales	Total Participantes
I Particular	6	1 (7 alumnos)	13
II Subvencionado	6	1 (6 alumnos)	12
III Municipal	6	1 (8 alumnos)	14
Total	18	3 (21 alumnos)	39

Técnicas de Recolección de Datos

Se utilizaron dos instrumentos de recolección de información, la entrevista y el grupo focal, los que fueron aplicados en dos fases:

Primera fase. Se realizaron entrevistas en profundidad de carácter semi-estructurado. Se entrevistó a 18 estudiantes, seis por cada colegio. La duración de las entrevistas, en las que se utilizó una pauta especialmente diseñada, fue aproximadamente de una hora.

Segunda fase. En esta oportunidad se aplicó la técnica "grupo focal" (Morgan, 1997). Se realizaron tres encuentros, uno en cada colegio, con una duración de poco más de una hora, en los que participaron 21 jóvenes en total.

Procedimiento de Análisis de Datos

Todas las entrevistas y los grupos focales fueron registrados en cassettes de audio y luego transcritos para su análisis. El análisis de los datos cualitativos se realizó siguiendo los procedimientos estipulados en la Teoría Fundada (Glaser & Strauss,1967; Strauss & Corbin, 1998).

La codificación abierta se realizó analizando las entrevistas de tres en tres, considerando en cada grupo, una de cada colegio. Luego se efectuó la codificación axial, que fue trabajada en base a "preguntas significativas", a partir de las cuales se construyeron categorías relacionales para luego realizar la codificación selectiva. Una vez cumplido este procedimiento se analizaron los grupos focales. De esta forma se llegó a la saturación de la información. Finalmente, con todos los datos procesados se obtuvo el modelo descriptivo relacional del estudio.

Resultados

La siguiente síntesis es el resultado del análisis sistemático de los datos entregados por las entrevistas semi-estructuradas y los grupos focales. Con esta información se estructuró un modelo general (ver Figura 1) que incluye: a) los principales factores que se distinguen como influyentes en el desarrollo de la RS, denominados *factores intervinientes*; b) la manera como los jóvenes viven la RS, donde emerge la categoría central, denominada *pre-ocupación social*; y c) el ideal de RS que revelan los jóvenes.

A continuación se presentan las categorías y subcategorías incluídas en el modelo, destacando algunas citas textuales del discurso de los jóvenes que apoyan la descripción de las mismas.

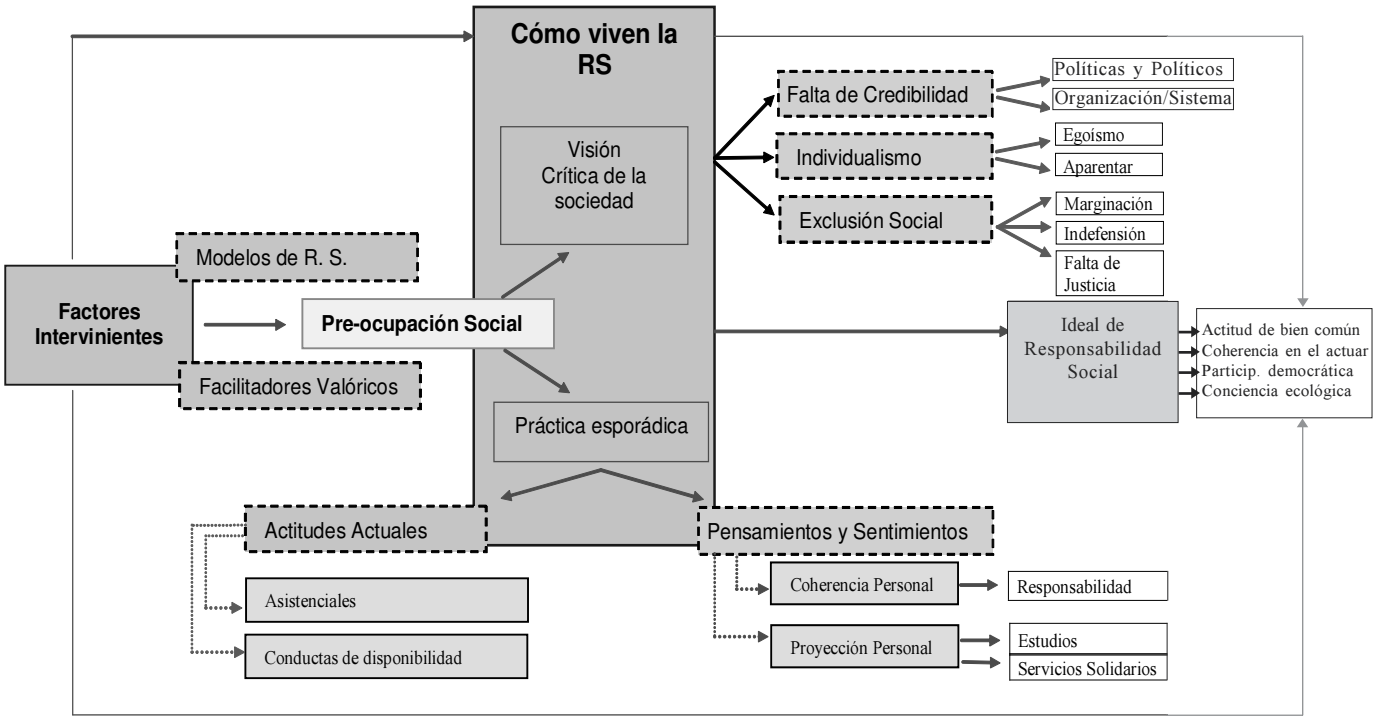

Figura 1. Modelo propuesto para describir la vivencia de la responsabilidad social en los jóvenes.

1. Factores Intervinientes

Esta categoría muestra la influencia que tienen, en el desarrollo de la RS en los jóvenes, los modelos institucionales y personales, y destaca aspectos del desarrollo socio-afectivo que se relacionarían con la RS, como la empatía.

1.1 Modelos de Responsabilidad Social

Influencia familiar. Los jóvenes reconocen a la familia como el factor más importante en su formación: *"...a mí desde chico me decían, llega a tal hora, hace las tareas, que estudia, que éntrate a tal hora o que cuida a tus hermanos"*. El esfuerzo y la preocupación de los padres por la familia los marca profundamente: *"...he visto el esfuerzo de ellos y he visto el espíritu de superación de mis padres..."*; *"Lo mejor que nos han hecho en mi casa es formarnos responsables..."*.

La unidad es un elemento importante en la valoración de la familia como un espacio de apoyo y preocupación mutua: *"Lo que más valoro es la unión que hemos tenido desde hace años..."*. Si la experiencia familiar ha sido positiva manifiestan el deseo de imitarla y si ha sido negativa, está en sus anhelos poder corregir aquello que no anduvo bien con sus padres, sobre todo en la comunicación: *"...lo único que yo trataría de ser como padre o madre es que les daría más posibilidades de dar sus propias opiniones..."*.

En cuanto a las ideas políticas, los jóvenes reconocen que los padres tienen una gran influencia sobre ellos: *"si mi papá es de izquierda voy a ser de izquierda..."*. Otro joven afirma: *"soy de derecha por la educación que me han dado en la familia..."*. Sin embargo, sobre todo en el caso de los alumnos de los colegios subvencionado y municipal, manifiestan que en sus casas este tema no se habla mucho: *"En la casa no nos gusta hablar mucho de eso ...y yo les empiezo a preguntar y mi mamá me empieza a decir, cállate, cállate eso no se habla aquí..."*.

Respecto a los modelos en la familia, aparte de la importancia central de los padres, los tíos y los abuelos son otras figuras que aparecen como significativos: *"siempre me da consejos* (un tío) *y me hace reflexionar"*; *"mi abuela era militante del partido comunista y hablaba de los problemas sociales, de cómo distribuir en este país"*.

Influencia del colegio. Los jóvenes reconocen al colegio como un espacio formador de la responsabilidad: *"a mí siempre me han inculcado a decir la verdad... A ser siempre solidarios, a escuchar..."*; *"...me han inculcado..., velar por la justicia social y moral..."*. En los establecimientos de tipo municipal y subvencionado las actividades solidarias propuestas por el establecimiento son escasas; en cambio en el colegio particular éstas representan una importante actividad en el quehacer escolar y son reconocidas como espacios centrales en su formación: *"...los trabajos de acción social son bien importantes..."*.

Además, reconocen a profesores e inspectores como modelos importantes en su formación: *"La profesora de historia. Ella siempre nos está diciendo que seamos buenas personas, que nos tenemos que esforzar"*. La interacción entre el profesor y el alumno sigue siendo una poderosa relación de aprendizaje: *"mi inspectora me ha ayudado caleta..."*. Otro joven señala: *"...era un buen inspector...Nos enseñaba valores y nos guiaba..."*.

La iglesia. El establecimiento particular por su carácter confesional tiene integrada la formación religiosa-valórica en su currículum, y muchas de las actividades solidarias en que los alumnos participan son organizadas por el colegio. En cuanto a los alumnos de los otros establecimientos, la parroquia aparece como un factor de mucha influencia sobre la formación valórica de algunos jóvenes: *"en las actividades que tenía en la Iglesia varias veces se repitió la pregunta de cuáles eran tus valores, y se hacía la pregunta a los demás...y ahí uno se daba cuenta..."*.

Como instancia de formación, las actividades de servicio les permiten a los jóvenes reflexionar sobre situaciones de la vida: *"...en eje (encuentro de jóvenes en el espíritu), uno es como papá y los hijos le cuentan los problemas*, y *uno va valorizando esas cosas y se da cuenta que los problemas, los de uno, son mínimos y empieza a valorar lo que tiene"*. Además, los jóvenes señalan que la participación en la Iglesia les ayuda a mantenerse alejados de la droga: *"...yo me relaciono con gente de la parroquia, y no hay de eso..."*.

Los amigos. La amistad representa un espacio importante para los jóvenes, en sus grupos son capaces de compartir sus opiniones y analizar la realidad social: *"...conversamos de todo, somos muy abiertos para hablar..."*, *"...hablamos de los problemas sociales, me gusta que ellas sepan, que se introduzcan en lo que está pasando en el país..."*.

También reconocen que entre ellos hay diferencias y hasta cierta indiferencia por temas de índole políticos: "*...yo las molestaba porque ellas votan por Lagos y yo por Lavín ...igual se habla un poco de ese tema...*".

1.2 Facilitadores Valóricos

De las opiniones de los jóvenes se desprende que en su medio social viven numerosas situaciones que les permiten reflexionar y elaborar juicios sobre estos sucesos. La empatía como una característica propia del ser humano actúa en la base de muchos de sus juicios.

Un ejemplo de la empatía de los jóvenes surge a través de la compasión ante el sufrimiento de otros: *"El sufrimiento de otras personas me da pena. Porque si uno se pusiera en el lugar de esas personas se daría cuenta el dolor que llevan..."*. Otros lo expresan como una preocupación *"...me preocupan las personas cuando yo veo que están sufriendo y tienen algún problema...me preocupan y trato de ayudar..."*.

Los jóvenes no son indiferentes ante la situación social que viven: *"La pobreza me produce mucha tristeza. Me encantaría que no existiera..."*. Y en el caso de la violencia sobre los indefensos, sobre todo los niños sienten una gran impotencia por esa injusticia: *"Cuando violan a un niño sin mentirte lloro..."*.

También y con mucha frecuencia hacen suya la alegría de otras personas: *"Cuando uno ve contentas a otras personas. Es lo principal..."*, *"Cuando están contentas por cualquier cosa..."*.

2. Cómo Viven la Responsabilidad Social

Esta categoría representa dos aspectos, uno es la visión crítica de la sociedad y el otro es la práctica esporádica de acciones relacionadas con la RS. Además, entre ellas emerge la categoría central identificada como Pre-ocupación Social. Esta categoría da cuenta de la pregunta sobre cómo viven la RS los jóvenes. No se trata de una actitud permanente de preocupación sino de una atención esporádica a una situación que de alguna manera los afecta o los afectará, por esta razón se construye la categoría como "Pre-ocupación". A través de ella se da cuenta de las inconsistencias entre lo que sienten que deberían hacer y lo que hacen los jóvenes.

2.1 Visión Crítica de la Sociedad

A través de sus comentarios respecto a temas sociales, los jóvenes tienden a reflejar una actitud crítica frente a la sociedad. A continuación se presentan los principales contenidos identificados en sus comentarios críticos.

Falta de credibilidad. La crítica sobre los políticos es bastante general entre los jóvenes, quienes manifiestan poca credibilidad respecto a la forma en que ejercen su labor: *"encuentro que los políticos son unos mentirosos, prometen y prometen"*. También critican las motivaciones que tienen para realizar la tarea política: *"...todo lo hacen por plata, por sus intereses sin pensar en los demás"*. Los jóvenes alegan falta de seriedad de los políticos en el ejercicio de sus roles: *"...para qué tantos cargos si ninguno lo toma en serio..."*.

Un tema que emerge repetidas veces en la crítica a la política y a los políticos es el conflicto que ésta genera: *"...pero son todos iguales...como que hay muchas mentiras de por medio..."*. A los jóvenes les desagradan las confrontaciones de los políticos: *"...pelean mucho, se agarran mucho del moño..."*. Como opinión más generalizada afirman no tener interés por esta actividad: *"...no es de mucho interés para mí...por los conflictos que se dan..."*.

De los jóvenes entrevistados, parece existir una mejor opinión, respecto a este tema, en los alumnos del colegio particular y el subvencionado. Ellos señalan: *"Tengo súper buena opinión de la política pero no de los políticos..."*. Otro joven opina que: *"Es fundamental también para la organización y todo eso. Y yo creo que es súper importante que cada uno tenga claro su posición política...también encuentro súper penca eso de abstenerse a participar"*.

Individualismo. Hacen una reiterada crítica sobre el egoísmo de las personas, sobre todo cuando se trata de plantearse ante los problemas del país: *"Solamente ven el bienestar de ellos y no el de los demás..."*, *"Lo quieren todo para sí mismo. Quieren satisfacerse solamente ellos sin mirar a su alrededor"*. Unido a esto hacen una crítica a la actitud de algunos de representar algo que no son: *"...hay gente cínica en cualquier lado, en cualquier ambiente, pero me desagrada profundamente...que creen un ambiente falso para aparentar algo que no son"*.

Exclusión social. Los jóvenes manifiestan preocupación por temas relacionados con la marginación de algunos grupos dentro de la sociedad y la discriminación asociada a ésta: *"...se nota mucho las clases sociales. Ahí yo veo más la discriminación..."*, *"...la gente que viene del Sur. Que son más del interior, del campo, y vienen a Santiago a trabajar y lo único que encuentran son por ejemplo trabajos puertas adentro..."*. A juicio de ellos los pobres y los jóvenes son objeto de discriminación: *"...En cuanto a la pobreza, discriminan al pobre...en las comunas son muy discriminados, los mismos jóvenes..."*.

Otro nivel de marginación o discriminación se da con los extranjeros, pero no con todos. Los jóvenes enjuician que no da lo mismo el país de donde vengan las personas. *"...al chileno le importa mucho el que dirán, como afuera se puede hablar que a Chile llegan puros peruanos...el país se iría para abajo. Claro si llegan alemanes. Todos esos gallos rucios y altos. Yo creo que la gente pensaría que le sube el perfil al país..."*.

Para los jóvenes las causas de la marginación están en la pobreza y en las diferencias en nivel de educación: "*Sin pobreza y mejor educación no habría distancia entre Las Condes y La Granja. Sería un país parejo, seríamos todos un país parejo sin estratos sociales..."*.

Indefensión. Los jóvenes se sienten indefensos frente a problemas sociales para los cuales no ven una solución. Sentimientos de preocupación y molestia expresan la vivencia de situaciones sociales que atentan contra las personas y que podrían afectarlos directamente a ellos: *"La cesantía es lo que más me tiene preocupada...no hay trabajo y sin eso no se puede surgir..."*, *"...me molestan la droga y la cesantía. Porque son cosas que están y de alguna u otra forma, algún día me voy a topar con ellas...me molesta que no haya solución"*, *"...la gente dice la droga, mis niños, pero por lo mismo nadie es capaz de tomar una decisión o decir yo voy a denunciar o hacer esto otro, por miedo"*, *"...si denuncio a lo mejor no saco nada..."*.

La delincuencia es un problema que preocupa a los jóvenes: *"La delincuencia me asusta harto. Porque los delincuentes actúan en forma violenta, ya no es cosa que te tiren a una muralla y te quiten la plata, sino ahora que te ponen la cuchilla y te quiten la plata y te peguen y te dejan tirado en el suelo"*.

El juicio general que hacen sobre la violencia es negativo: *"Es lo peor que puede haber..."*. Además, reconocen que es una situación real y presente en la que se sienten impotentes para buscar soluciones: *"...Y eso, uno no lo puede parar..."*. También logran reconocer que la extensión de este problema involucra, de una u otra forma, a toda la sociedad: *"...afecta a todas las personas, no directamente, pero siempre afecta..."*. Una de las asociaciones que hacen es entre la violencia y la delincuencia: *"Siempre va a haber violencia...una cosa lleva a la otra...me da rabia que a gente que a lo mejor no tiene nada le roben"*.

En los colegios subvencionado y municipal existe mayor preocupación por las pocas oportunidades que tienen los jóvenes: *"Porque para todo hay que pagar y muchas veces los jóvenes no tienen plata ni para estudiar..."*. Además, parece un juicio común entre los jóvenes el sentirse poco protagónicos de los acontecimientos sociales: *"...me gustaría que en Chile hubiese más oportunidades para los jóvenes..."*, *"Como que a los jóvenes no los pescan mucho"*. Esta sería una de las causas de la apatía política entre ellos.

Falta de justicia. Es una percepción generalizada entre los jóvenes. Entre las razones que argumentan para sostener su crítica es que ésta no es igualitaria para todos: *"...No está buena, porque no hay justicia para todos..."*. Otra de las argumentaciones que se dan es la falta de consecuencia en los propios actores de la justicia: *"La justicia la pasan a llevar los mismos encargados de hacer justicia. Porque con algunos se preocupan de que hay que cumplirlo, pero otros lo pasan por alto porque es tal y tal...Me refiero por ejemplo a los políticos"*.

2.2 Práctica Esporádica: Actitudes y Conductas

Los jóvenes entrevistados tienen una práctica esporádica de actitudes relacionadas con la RS. Como se observa en el modelo ésta se relaciona tanto con ciertas actitudes y conductas como con pensamientos y sentimientos sobre el tema.

En la subcategoría "actitudes y conductas" destacan las actitudes asistenciales, que se reflejan en actividades tales como visitas a hogares de ancianos: *"...antes todos los domingos...íbamos a darle comida a los abuelos allá en la línea..."*, *"vamos a hacer visitas a hogares de ancianos o niños"*. Estas acciones les han ayudado a reflexionar sobre la situación

humana en la que se encuentran muchas personas: *"...eso me ha hecho recapacitar en el sentido de la solidaridad "*. Y les ha permitido en muchos casos reflexionar positivamente respecto de lo que pueden hacer: *"...en realidad la pobreza me gustaría solucionarla"*. En muchos casos estas actitudes de RS tienen una directa relación con su participación en alguna Iglesia*: "...después de las clases de la tarde, me iba a la capilla, hacíamos completadas para comprar enseres o sea para comprar mercadería para la gente...", "cuando puedo ayudar. Ayudo harto. Porque participé en grupos en la Iglesia..."*.

Los jóvenes manifiestan también actitudes solidarias en relación a las interacciones cotidianas con sus pares, que reflejan su *disponibilidad* a ayudar a otros: *"Mis compañeros, en todo lo que se pueda, pueden contar conmigo", "Con mis compañeros...tratamos de ayudar, ayudar como curso"*.

2.3 Práctica Esporádica: Pensamientos y Sentimientos Sobre Responsabilidad Social

En esta subcategoría se incluyen los aspectos que se describen en los siguientes párrafos.

Valores que expresan. Uno de los temas que preocupan a los jóvenes es el respeto: *"...no todos tienen respeto...", "...no tienen respeto ni por sí mismo, ni por sus familias y sus seres queridos..."*. El respeto es reconocido como un valor: *" Si lo pasas a llevar, pasas a llevar todo y vienen los problemas"*. El respeto es entendido como una necesaria consideración de las personas, permitiendo el reconocimiento de las diferencias individuales. Existe en los jóvenes la inquietud básica de acoger la opinión de otros: *"me carga la gente que no respeta lo que otros piensan..."*. Los jóvenes reconocen la importancia de escuchar a otras personas. Parece ser un anhelo de vínculo social: *"...como sean me gusta escuchar a otras personas, cuando me hablan..."*.

Coherencia personal. Los jóvenes cuando hablan de responsabilidad no se refieren explícitamente a la RS, sino que lo hacen en forma más amplia. Además, para ellos la responsabilidad sería una cualidad práctica: *"...eso debe estar presente en cada momento, en todo ámbito, ya sea social, político, religioso, etc. Porque es como primordial para todo, para la educación, para el trabajo, para la familia, para todo..."*. En su discurso existe la certeza que esta actitud los puede llevar a alcanzar sus metas: *"...siendo responsables, es el único método, la única forma de conseguirse lo que uno se propone..."*. Más aún, consideran que la relación entre la responsabilidad y el discurso debe manifestar una necesaria coherencia práctica: "*La responsabilidad es un deber. Hay que ser responsable...ser consecuente consigo mismo...O sea, una persona que es responsable es consecuente con lo que piensa y lo que hace*". En este punto la crítica sobre los adultos y en especial en el colegio suele hacerse más aguda *"...me da mucha pena cuando aquí veo gente del colegio que por ejemplo organiza proyectos...tenemos que ayudar a los pobres. Y yo los veo después y no son capaces de lavarle el poto a un niño..."*. También se le asigna importancia a la consideración de los otros y la capacidad de asumir las consecuencias de sus actos:*"...tengo amigas que han quedado embarazadas y los papás nunca más han vuelto*".

Proyección personal. En esta categoría se da una marcada diferencia entre las expectativas que tienen los jóvenes del colegio particular pagado en comparación con el subvencionado y el municipal. En el caso del colegio particular los jóvenes tienen más información y mayores perspectivas a la hora de plantear sus planes futuros, sobre todo en el estudio: *"...mi sueño es estudiar antropología e irme a África. Hacer primero el servicio país y después irme a África..."*. Aunque otros no tienen el anhelo de servir activamente se proyectan ayudando con un aporte en dinero:*"Me gustaría colaborar con aporte de capital, pero no trabajar activamente, no me llama mucho la atención"*.

Esta situación que marca diferencias sobre las expectativas futuras no elimina los sueños de los jóvenes de niveles sociales más bajos: *"...pretendo llegar a la universidad. Es hace tiempo una meta..."*. Sin embargo, la condición en la que han ido desarrollando sus expectativas les generan limitaciones: *"Y en el fondo es pagarle a mi mamá todo lo que ha hecho y así ayudar a mis hermanos..."*. Los jóvenes de sectores populares entienden que sus posibilidades para mejorar su situación social son menores y por esa razón deben esforzarse: *"...si me quedo con cuarto medio no me va a servir de mucho..."*.

Es pertinente destacar que los jóvenes de los tres establecimientos manifiestan el anhelo de servir y ayudar a los necesitados: *"...si el día de mañana llego a tener plata, trabajo, ayudaría más a la gente, estaría con ellos..."*.

3. Ideal de la Responsabilidad Social

Los jóvenes manifiestan claridad sobre las conductas socialmente responsables, por esta razón hemos denominado a esta categoría Ideal de Res-

ponsabilidad Social. Este ideal, que da cuenta de cómo les gustaría que fuese la sociedad y cómo les gustaría comportarse a ellos, incluye los aspectos que se señalan a continuación.

3.1 Actitud de Bien Común

La mirada de los jóvenes se centra en una actitud de bien común y desde ahí emiten sus juicios: *"Un buen ciudadano. Que quiera a su patria, que quiera a la ciudad donde esté... Que cuiden las cosas que hay en la ciudad donde está. Porque por ejemplo uno pinta la pared y al otro día está toda rayá..."*. Esta preocupación trae un juicio sobre la necesidad del aporte común al desarrollo social del país: *"Que pague sus impuestos, que cumpla..."*. Un punto crítico para los jóvenes es la desigualdad social que perciben en la sociedad: *"Yo creo que lo principal es superar todo lo que es la desigualdad, en todo punto de vista, todo lo que es la pobreza, los prejuicios que uno tiene, las diferencias, con la persona que está al lado..."*.

3.2 Coherencia en el Actuar

Esta categoría incluye tres subcategorías que tienen relación con el comportamiento personal. En la primera se observa que junto a la actitud de bien común aparece el respeto como norma ética: *"...que respete a sus conciudadanos. Que cumpla con las leyes, con lo que está establecido...es como fundamental, la base..."*, *"...en el ámbito social... el respeto por uno. Porque por lo que hay en la actualidad, no todos tienen respeto. No tienen respeto ni por sí mismo, ni por sus familias y por sus seres queridos, ni por la gente que los rodea..."*. También en los jóvenes se revela la necesidad de la aceptación y la valoración moral de las personas: *"...sino que valorarlo por lo que es..."*.

Una segunda subcategoría es la solidaridad. La caracterización de un ciudadano solidario se identifica con un comportamiento ético y empático: *"...yo creo que siendo solidario, conociéndose a sí mismo... toda persona puede llegar a ser un buen ciudadano... Siendo ellos mismos, sin sentir reproches de nada, sin discriminar..."*. En el comportamiento solidario, una condición básica es que las personas sean capaces de atender al necesitado: *"...que sea servicial...pero que siempre esté ayudando a la comunidad, a los más necesitados...que siempre haga el bien..."*, *"...ser solidario, tener fe, saber comprender a los demás y tratar siempre de vivir mejor"*.

La tercera subcategoría se ha definido como sencillez de vida y claridad en el actuar, las que también son actitudes que según los jóvenes debe tener un ciudadano responsable: *"...humilde, honesto, seguro de sí mismo. Seguro de lo que hace y de lo que promete. No debería ser rencoroso, debería aprender a perdonar a los demás y yo creo que funcionaríamos mejor..."*.

3.3 Participación Democrática

Para los jóvenes, la participación en el destino político del país también debe ocupar la atención de un ciudadano responsable: *"...tener o estar activo en la vida política o miembro de un partido. Estar consciente de lo que está pasando en el país, y actuar...Estar activo en las cosas del gobierno, elecciones y cosas así..."*. Además, los jóvenes reconocen como una característica de un buen ciudadano: *"Que se inscriba en los Registros Electorales..."*.

3.4 Conciencia Ecológica

En esta categoría no existen características concretas que permitan caracterizar el perfil de un ciudadano socialmente responsable. Sin embargo, los jóvenes sí tienen una clara conciencia respecto del problema ecológico y la necesidad de abordarlo como sociedad. Para los jóvenes, tanto el planeta como la ciudad, están experimentando un deterioro progresivo: "*...Si no lo cuidamos ahora, más adelante quizás cómo va a estar. Porque uno pasa por las calles y todas cochinas, todas rayadas"*. Se apela a la toma de conciencia personal y a la responsabilidad para asumir una tarea de bien común: *"...pequeñas cosas que si todos hiciéramos, no tendría para que haber tanta institución, y que salvemos esto y protejamos esto otro..."*.

Discusión

Esta investigación intentó responder a la pregunta: ¿cómo viven los estudiantes de cuarto medio la responsabilidad social?, basándose en el constructo propuesto por Sheldon Berman (1997).

En el modelo desarrollado a partir del análisis de la información recogida por medio de entrevistas y grupos focales se identificó la categoría central como *pre-ocupación social*. Esta expresa de modo global la respuesta al interrogante sobre cómo viven la RS los jóvenes. De esta forma se demuestra que el tema social está presente en ellos como una preocupación, más que como un compromiso consistente y

real expresado en sus vidas. Las otras dos grandes categorías representadas en el modelo propuesto incluyen: a) los factores intervinientes, que influirían en el desarrollo de la RS y b) el ideal de RS que está presente en el discurso de los jóvenes.

Si comparamos la categoría central con la definición de Berman (1997), veremos que en los jóvenes existe preocupación respecto al bienestar de los otros y también del planeta, aunque los jóvenes estudiados sostienen una ambivalencia entre lo que tienen como ideal y lo que viven. Además esta categoría tiene mucha relación con las dimensiones que Berman (1997) atribuye a la RS, ya que según los resultados de esta investigación los jóvenes sí se sienten parte de una red social amplia que los determina en su vida para bien o para mal. También entienden que la justicia y la preocupación por otros es necesaria en una sana convivencia y que la coherencia personal es básica en cualquier ámbito humano. Estos aspectos se manifiestan tanto en los contenidos expresados en su visión crítica de la sociedad, como en los elementos que incluyen al referirse a la RS en términos ideales.

Esta preocupación por temas sociales permite reconocer que no existe apatía social en los jóvenes. Lo que sí existe es un rechazo a los partidos políticos y a las propuestas que podrían identificarse con ellas. Los jóvenes desconfían de las figuras políticas y sus propuestas, y si las aceptan lo hacen a un ritmo muy lento. A partir de estos hallazgos es posible postular que ha faltado mayor profundidad y autocrítica a la hora de juzgar el poco entusiasmo de los jóvenes en los temas políticos.

Junto a describir la forma en que los estudiantes que están cercanos a egresar de enseñanza media viven la RS, esta investigación tuvo por objetivo el describir los factores que, de acuerdo a la percepción de los jóvenes, ejercerían influencia en el desarrollo de la RS. Coincidentemente con lo postulado por Berman, entre los factores que facilitan la formación de la RS, los estudiantes destacan la influencia de la familia y el colegio. Las figuras parentales constituyen los modelos de mayor peso en la formación de conductas catalogadas como de RS. Otros modelos que ejercen influencia son los parientes cercanos, tales como abuelos y tíos. Tanto la familia como el colegio representan instituciones en donde los modelos personales pueden otorgar protección y esto los hace muy influyentes en la vida de los jóvenes. Los amigos también aparecen como un factor importante en el cuestionamiento y en la reflexión de los problemas sociales. Sin embargo, en términos de opción política las ideas familiares son mucho más convincentes para ellos.

Es así, como un elemento importante que se puede observar a partir de los resultados es la importancia que tienen los "otros" para los jóvenes. Los otros entendidos como los afectivamente queridos y respetados por ellos; aquellos que tienen influencia en su manera de pensar y actuar. Es importante destacar además, que la adolescencia, etapa en que estos estudiantes aún se encuentran, es un período fundamental en la consolidación de la identidad personal (Erikson, 1980). Por esta razón, considerando la *pre-ocupación* social que viven los jóvenes, la influencia de modelos que representen características socialmente responsables puede resultar determinante al momento de definirse en ellos una identidad comprometida con la sociedad.

Por otra parte, podemos ver, a partir de esta investigación, que los jóvenes en su relación con la sociedad mantienen una visión crítica, la cual incluye predominantemente tres aspectos: falta de credibilidad, individualismo y exclusión social. Estas situaciones hacen que los jóvenes sientan lejano el mundo de los adultos y a quienes los representan políticamente, ya que ellos no estarían respondiendo adecuadamente a sus necesidades y preocupaciones. Esto podría constituirse en un aspecto que dificulte el desarrollo de la RS, lo cual lleva a plantearse la necesidad de buscar formas en que los jóvenes tengan más cercanía con el mundo político. Erikson (1980), señala que el desarrollo de un compromiso político es una clave en la formación de la identidad en los adolescentes. En consecuencia a esta situación, los jóvenes, a través de esta forma de participación, se aproximarían a sus vidas como adultos y serían capaces de comprenderse dentro de la estructura social.

Todos estos factores pueden ser fuertes elementos para llegar a construir programas en las escuelas que permitan, junto con las familias de los alumnos, facilitar el desarrollo de la RS en los jóvenes. La escuela como un sistema social y político reproduce las relaciones que los alumnos enfrentarán en su vida adulta; el funcionamiento de la sala de clases, el sistema de justicia, las relaciones sociales, el sistema de producción y recompensa, todo esto ayudará, si está bien orientado, a desarrollar la RS. Berman (1997) critica la orientación que ha tenido la asignatura de educación cívica en las escuelas, señalando que se ha insistido más en un elemento teórico que práctico. Las iniciativas que se desarrollen en nuestro país debieran tener esto en cuenta.

Los Objetivos Fundamentales Transversales, propuestos en la reforma educacional chilena, constituyen un avance en términos de asumir que a la escuela le corresponde un importante rol en el desarrollo valórico y social de los estudiantes, y por tanto en el desarrollo de la RS. La posibilidad de crear la identidad nacional y desarrollar en los estudiantes actitudes y conductas orientadas hacia el bien común, pasa por el compromiso de todo el sistema educativo en la búsqueda de crear instrumentos, dar espacios y generar actividades para que los alumnos puedan desarrollar la RS.

En este estudio queda claro que la empatía y la solidaridad son actitudes muy presentes en la vida de los jóvenes. En este sentido, una alternativa adecuada para aprovechar todo este potencial, puede ser multiplicar acciones de tipo solidario. Éste es el caso de "Servicio País", que para los jóvenes de situación económica acomodada y con una madura conciencia social es una real alternativa de servicio. Lamentablemente, este programa se desarrolla sólo para jóvenes profesionales. Podría pensarse en otras alternativas para oficios de diversa índole. Otro caso interesante, a replicar, pero que también se focaliza en jóvenes de clase media y alta es el programa "Un techo para Chile". En los barrios pobres de Santiago no se ven programas solidarios que integren a jóvenes populares para servir en sus poblaciones o en otros lugares y, si los hay, no se publicitan adecuadamente. En este aspecto, la labor solidaria que realizan algunas iglesias parece ser un fuerte estímulo para muchos de ellos, especialmente para los jóvenes de sectores populares. Ésta es una área de investigación que queda abierta y tiene que ver con la influencia en el desarrollo de la RS que generan las instituciones religiosas en los jóvenes.

En relación con el ideal de RS, los jóvenes son capaces de reconocer qué actitudes son las correctas. De esta forma identifican con precisión cómo les gustaría comportarse. Esto permite reconocer con mayor claridad que ellos saben cómo deben actuar frente a una situación que requiere una actitud de bien común. Por eso también, destacan la coherencia de los actos. En consecuencia con este ideal ellos manifiestan que deben buscar y vivir el respeto, la solidaridad y la sencillez de vida. Por esta razón, la participación democrática resulta un elemento de evidente consecuencia.

Tanto las preocupaciones actuales de los jóvenes, como sus representaciones respecto a lo que sería un ideal de RS, indican que tienen claridad respecto a los componentes que Berman (1997) indica como centrales al constructo de RS. Lo que cabe plantearse es el rol de la escuela, y otras instituciones sociales, en términos de proporcionar instancias concretas a través de las cuales los jóvenes puedan canalizar las inquietudes y preocupaciones aquí detectadas, de manera de ayudarlos a acercar aquello que es visto como un ideal, a sus experiencias actuales. Esto podría permitir, de acuerdo a lo planteado por Berman, un mejor desarrollo de la RS en estos jóvenes.

El sistema educacional tiene aún mucho por hacer respecto a elaborar programas que puedan facilitar el desarrollo de la RS. Los datos que ha entregado este estudio pueden aportar información útil para la confección de programas de este tipo, a la vez que servirán de base para el desarrollo de nuevas investigaciones en esta área. Por ejemplo, un área de investigación que requiere mayor estudio es la existencia o no de diferencias de género en la formación y desarrollo de la RS. También es importante, a partir de la información aquí recogida, desarrollar instrumentos que nos permitan una evaluación válida y confiable de este constructo.

Finalmente, resultan particularmente interesantes para los resultados de esta investigación las propuestas del informe del Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas para Chile (2000), donde se señala la importancia de configurar la nueva cultura para el presente siglo. En este documento uno de los mayores desafíos es construir la identidad nacional en un mundo que se globaliza. Para el Gobierno, la elaboración de un "Proyecto de País" le exige generar pertenencia y participación ciudadana, junto al reconocimiento de las libertades individuales en donde, cada chileno "pueda ejercer de manera concreta el sentido de vivir juntos" (p. 18).

Referencias

Aylwin, P. (1998, septiembre). *El Chile de los últimos 50 años*. Ponencia presentada en la Jornada de Formación de los Colegios Sagrados Corazones. Santiago, Chile.

Batson, D., Khein, T., Highbergen, L. & Shaw, L. (1995). Immorality from empathy-induced altruism: When compassion and justice conflict. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 1042-1054.

Berman, S. (1997). *Children's social consciousness and the development of social responsibility*. New York: New York State University Press.

Berman, S. (1998). The bridge to civility: Empathy, ethics and service. *Journal of the School Administrator, 5*, 27-32.

Brunner, J. (1998). *Globalización cultural y posmodernidad*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.

Bucher, A. (1997). The influence of model in formuling moral identity. *International Journal of Educational Research*, *27*, 619-627.

Castells, M. (1996). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Editorial Alianza.

Cullen, C. (1999). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Erikson, E. (1974). Identidad psicosocial. En *Enciclopedia internacional de ciencias sociales*, Vol. V (pp. 586-591).

Erikson, E. (1980). *Identidad: Juventud y crisis*. Madrid: Taurus.

Flanagan, C. & Shevood, L. (1998). Youth political development: An introduction. *Journal of Social Issues*, *54*, 447-449.

Flanagan, A., Bowes, J., Jonsson, B., Csapo, B. & Sheblanova, E. (1998). Ties that bind: Correlates of adolescents' civic commitments in seven countries. *Journal of Social Issues*, *54*, 457-475.

García-Huidobro, J. E. (1997*). Los objetivos fundamentales transversales.* Ponencia presentada en el Tercer Seminario de "Educación, valores y desarrollo". Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

García-Huidobro, J. E. (1999*). La reforma educacional chilena*. Madrid: Editorial Popular.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.

Lickona, T. (1992). *Educating for character*. New York: Bantam Book.

López, S. (1997). *Ciudadanos reales e imaginarios.* Lima: Instituto de Diálogos y Propuestas.

Manzi, J., González, R. & Haye, A. (1997). El mundo político de los niños y jóvenes en Chile: Familiaridad, afectos y actitudes frente a referentes políticos. En L. Guzmán (Ed.), *Exploraciones en psicología política* (pp. 87-110). Santiago: Universidad Diego Portales.

Morgan, D. (1997). *The focus group guidebook*. London: Sage Publications.

Moulian, T. (1997). *Chile actual: Anatomía de un mito*. Santiago: LOM.

Mussen, P., Conger, J. & Kagan, J. (1982). *Desarrollo de la personalidad del niño*. México: Trillas.

Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas para Chile (PNUD). (2000). *Informe sobre desarrollo humano. Más sociedad para gobernar el futuro*. Santiago: Autor.

Roche, R. (1997). *Psicología y educación para la prosocialidad.* Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Rodríguez, A. (1993). *Ética general*. Navarra: EUNSA.

Rosenthal, S., Feiring, C. & Lewis M. (1998). Political volunteering from late adolescence to young adulthood: Patterns and predictors. *Journal of Social Issues, 54,* 477-493.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research.* California: Sage.

Tapia, M. (2000). *La solidaridad como pedagogía: El "aprendizaje-servicio" en la escuela.* Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Youniss, J. & Yates, M. (1997). *Community service and social responsibility in youth*. Chicago: University of Chicago Press.

Youniss, J. & Yates, M. (1998). Community service and political identity development in adolescence. *Journal of Social Issues, 54*, 495-512.

Woolfolk, A. (1996). *Psicología de la educación*. México: Prentice Hall.