



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Educación
Magíster en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa

**SIGNIFICADO, INFLUENCIA Y APORTES QUE ATRIBUYEN ESTUDIANTES Y
DOCENTES DE PRIMER Y SEGUNDO CICLO DE ENSEÑANZA BÁSICA Y
MEDIA DE UN COLEGIO PARTICULAR-SUBVENCIONADO DE LA COMUNA DE
LAMPAL AL PROGRAMA ESPECIALIZADO DE FORMACIÓN EN VALORES
IMPLEMENTADO EN EL ESTABLECIMIENTO**

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención en Currículum y Comunidad Educativa

Tesista:
Francia Maulén Aguilera

Directora de Tesis:
Manuel Silva Aguila

**Santiago-Chile
2012**

Este trabajo es el reflejo de una persona hablando con y a través de muchas, por las que agradeceré los más hermosos aprendizajes a quienes me acompañaron constantemente en todo el camino que se marca en este instante.

En primer lugar, agradezco a mis padres Bertina y Pedro y hermanas Melody y Jenny, a los Maulenes y a los Aguileras: orígenes de fuerza, porfía, valentía, constancia e inteligencia, ya que de todos ellos recibí la lección de que lo más valioso de la vida es lo que emerge del amor y de la pasión.

Agradezco a la familia que elegí y con quienes concreté mi amor y mi pasión por enseñar y por aprender...

Gracias, Blanca y Lorena, por su contención más elemental, por el sustento constante del ser-femenino donde pude renacer y comenzar de nuevo, como la vida misma.

Gracias a mis amigos de años, de ciclos infinitos: Pamela, Loreto, Anicia, Carlos, de quienes obtuve siempre las palabras precisas para continuar y para darles la mano cada vez más fuerte y presente.

Daniela y Juan Francisco, gracias por su alegría, por sus buenas energías, su incondicionalidad y perspectiva, por demostrarme que no hay motor vital más efectivo que ver una sonrisa en quienes amas.

Mané, Felipe, Héctor, Daniela B. gracias por enseñarme que la amistad viene en muchas formas, pero que siempre está latiendo, en los tiempos y los espacios, en lo cotidiano y en lo excepcional, sin juicios, sin ataduras.

Roberto, gracias por haberme permitido conocerte y aprender de ti, por ese diálogo fecundo y atento que nunca olvidaré, y que ahora escribo desde las más bellas lecciones del amor a los otros y el amor a sí mismo.

Finalmente, a todos los que han sido mis colegas conscientes y estudiantes, a quienes les estoy en deuda, pues me han convertido en una profesora orgullosa de su quehacer y su especialidad. Esta es la deuda más hermosa de compensar durante mi vida en el futuro...

INDICE

Agradecimientos

2

Índice

3

Introducción

9

Capítulo I: Planteamiento del Problema

1.1. El problema y su Importancia

13

1.1.1. Contextualización del problema

13

1.1.2. El problema

17

1.1.3 Importancia de la Investigación

21

1.1.4 Pregunta de Investigación

22

1.2. Objetivo General

23

1.2.1. Objetivos Específicos

23

Capítulo II: Antecedentes Teóricos y Empíricos

2.1. Antecedentes Empíricos

24

2.1.1. La percepción de los valores en Chile

24

2.1.2. Currículum Nacional y Formación Valórica

24

2.1.3 Objetivos Fundamentales Transversales como propuesta curricular nacional para la formación valórica estudiantil

31

2.2. Antecedentes Teóricos

36

2.2.1. Concepto de valor y tipos de ética a la luz de su enseñabilidad

36

2.2.2 Elementos de la teoría de la reproducción

38

2.2.2.1 Habitus

38

2.2.2.2 Capital Cultural

40

2.2.2.3 Violencia simbólica

40

2.2.2.4 Acción pedagógica

44

2.2.3 Elementos de la teoría de la acción

48

2.2.3.1 Historicidad y autopoiesis de la sociedad

48

2.2.3.2 Sociedad como campo de creación conflictiva

49

2.2.3.3 Desigualdad en la escuela

50

2.2.3.4 El factor emocional y su relación con los valores

50

2.2.3.5 Interaccionismo Simbólico

52

2.2.3.6. Concepto de Poder

55

Capitulo III: Metodología de la Investigación

3.1. Diseño de la Investigación

58

3.1.1 Fenomenología de la Presencia

59

3.2. Tipo de Estudio: Estudio de Caso

60

3.3. Fases de la Investigación

62

3.4. Sujetos de la investigación

63

3.4.1 Criterios de Selección de Informantes Claves: Estudiantes

64

3.4.2 Criterios de Selección de Informantes Claves: Profesores

66

3.5. Técnicas de producción e investigación de datos

68

3.5.1. Observación no-participante

68

3.5.2 Focus Group

68

3.5.3 Entrevistas semiestructuradas

70

3.5.4 Categorías Construidas

70

3.6. Criterios de Credibilidad

72

3.6.1. Métodos de Triangulación

75

3.6.1.1. Triangulación Metodológica

75

3.6.1.2. Triangulación Vía Sujetos

76

3.6.1.3. Triangulación teórica

76

3.7. Plan de Análisis

77

3.7.1. Análisis Cualitativo por teorización

77

Capítulo IV: Análisis e Interpretación

4.1 Pre-análisis

78

4.2 Primera Categoría

Representatividad global del programa corporativo de formación valórica, desde la perspectiva de los estudiantes

80

4.2.1 Desempeño de la acción pedagógica en torno a la formación valórica, desde la perspectiva del estudiante.

81

4.2.1.1 Enseñabilidad del valor

81

4.2.1.2 Rol docente

86

4.2.1.3 Acción pedagógica

88

4.2.1.4 Dinámica de trabajo dentro de la comunidad educativa específica en relación a la formación valórica

92

4.2.1.5 Comportamiento asociado al valor a raíz de su enseñanza

96

4.2.1.6 Enfrentamiento de los conflictos

100

4.2.1.7 Valores y familia

104

4.2.2 Representatividad del programa de valores a partir del significado dado por los estudiantes de acuerdo a la acción pedagógica, influencia y aportes

108

4.2.2.1. Docentes específicos de la asignatura de valores

108

4.2.2.2. Relación percibida entre asignatura de Valores y Religión desde la óptica del estudiante

111

4.2.2.3 Pertinencia del programa de formación valórica

114

4.2.2.4 Influencia del programa a los estudiantes

118

4.2.2.5 Aportes del programa hacia los estudiantes

123

4.2.3 Representación global del estudiante hacia el programa de valores, desde su propia perspectiva

124

4.2.3.1 Representación del rol del estudiante desde su propia perspectiva

124

4.2.3.2. Actitud del alumno hacia el programa corporativo

126

4.2.3.3 Actitud del alumno hacia el valor

129

4.2.3.4 Factores psicológicos en la relación hacia los valores

131

4.2.3.5. Representación de la convivencia a través de los valores percibidos en la escuela

133

Tabla N°1 – Resumen Primera Categoría

135

Tabla N°2 Entrevistas, Codificaciones, Propiedades

137

4.3 Segunda Categoría

Representatividad global del programa corporativo de formación valórica, desde la perspectiva de los profesores.

140

4.3.1 Desempeño de la acción pedagógica en torno a la formación valórica, desde la perspectiva del profesor.

140

4.3.1.1 Percepción y comprensión de un valor a la luz de su enseñabilidad	
140	
4.3.1.2 Condiciones materiales e interrelacionales para la formación valórica	
144	
4.3.1.3 Interacción para el <i>encuadre</i> de jerarquías valóricas en la comunidad educativa	
147	
4.3.1.4 Operación y origen de las normas – Reproducción del <i>habitus</i> en verticalidad	
150	
4.3.1.5 Necesidad de un posicionamiento frente a los conflictos, más allá del enfrentamiento de una norma	
154	
4.3.1.6 Religión v/s Asignatura de Valores	
156	
4.2.2 Representatividad del programa de valores a partir del significado dado por los profesores de acuerdo a influencia y aportes	
159	
4.2.2.1 Dinámica de actividades	
159	
4.2.2.2 Congruencia discurso-práctica	
164	
4.2.2.3 Comportamiento asociado al valor – Conductismo y calificación para el control	
164	
4.2.2.4 Compromiso con la formación ética desde la perspectiva del docente	
167	

4.2.2.5 Dimensión afectiva en función de la formación valórica

170

4.2.2.6 Rol de la Familia

172

4.2.2.7 Rol del Docente

174

4.2.2.8 Pertinencia y aportes del programa de formación valórica

176

4.2.3 Representación global del profesor hacia el programa de valores, desde su propia perspectiva.

177

4.2.3.1 Percepción de una necesidad práctica del programa – Problemáticas asociadas

177

4.2.3.2 Reconocimiento de la importancia de una formación valórica donde la comunidad educativa es responsable

180

4.2.3.3 División procedimental para la enseñanza de un valor

182

4.2.3.4 Valores y familia desde la perspectiva de los docentes

184

4.2.3.5 Influencias del trabajo pedagógico en la formación valórica de los estudiantes desde la perspectiva del docente

187

Tabla N°3 – Resumen Segunda Categoría

188

Tabla N°4 Entrevistas, Codificaciones, Propiedades

191

CAPITULO V: CONCLUSIONES

5.1. Lineamientos para propuestas de mejora

194

5.2. Proyecciones de la Investigación

199

BIBLIOGRAFÍA

201

INTRODUCCIÓN

¿Cuál es la actual situación humana en lo que respecta a las relaciones interpersonales y valores ético-morales en estos tiempos de vorágine económica, política, social y tecnológica? Si profundizamos en lo que ocurre en la práctica con el análisis de la llamada “Sociedad de la Información y el Conocimiento” (Hargreaves, 2003) o “Sociedad Red” (Castells, 2006) en constante y rápida transformación, veremos que más allá de un eventual resumen de las características, orígenes y consecuencias posibles de esta nueva forma de ser-sociedad, estamos frente a un nuevo posicionamiento humano, una realidad: un emergente cambio que marca un hito en la comprensión y autocomprensión del sujeto que se desarrolla y crece en este particular contexto histórico-social, que tiene un particular posicionamiento consigo mismo, con quienes lo rodean y con la realidad que construye, tomando –por ejemplo- cada vez más en cuenta la noción de espacio social en directa proporción con las relaciones virtuales o bien no-presenciales.

Actualmente, lo que se reflexiona sobre las relaciones humanas y sus valores subyacentes se encuadra en un fenómeno propio de la era postindustrial (o era “líquida” según el decir de Bauman), de trato con otro, ya sólo por el hecho de que la relación presencial *cara-a-cara* y todo lo que ello implica en términos de responsabilidad, compromiso y confianza radicales es, al menos, menos preferida que la relación construida en un espectro virtual: razones hay muchas y muy variadas para lo que implica el valor de la individualidad fortificada en un mundo tecnológico-social cada vez más abierto, público y conectado (Bauman, 2003). Aún tomando en cuenta que esta “nueva” sociedad nace en un contexto de globalización y revolución de las tecnologías, la cual ciertamente ha sido acusada de promotora de desigualdades en torno a quiénes tienen acceso a las herramientas informáticas -e incluso al dominio de las áreas del conocimiento- y quiénes no lo tienen (situación ciertamente mediada por las instituciones sociales imperantes), es menester notar que tan sólo hace una década y media¹ comenzó una franca revolución de la forma en que se masifica la información y que se

¹ Tomando como ejemplo la primera red social virtual registrada “Classmates.com” que data del año 1995.

Fuente:

<http://techcrunch.com/the-social-net.png>. Fecha última consulta: Agosto 2011

utiliza para generar nuevos conocimientos y acciones en torno al quehacer social, poniendo en duda incluso las premisas en donde se ubicaba a las instituciones dominantes como las grandes causantes de una pérdida de cohesión social, de identidad étnica o bien de cohesión social en la era del fin de los grandes relatos o postmodernidad.

Con este último punto nos referimos al poder que brinda a las personas el estar convocadas y organizadas a través de redes sociales como por ejemplo, en esta época, *Facebook o Twitter*, las cuales, aunque no sean las puntas de lanza de las primeras grandes movilizaciones del Siglo XXI tanto en Chile como el resto del mundo, sí son significativos instrumentos que sobrepasan las jerarquías y censuras oficialistas de los medios de comunicación de masas para manifestarse, para informarse y relacionarse con situaciones político-económicas y sociales otrora calladas y olvidadas por el gobierno de turno o el oficialismo mediático del país en cuestión. ¿Acaso valdría la pena condenar o trivializar las relaciones que se están generando a través de los espacios y canales de comunicación virtuales? Ciertamente no, y esto porque estamos realmente frente a un factor de cambio hacia nuevas relaciones humanas, cimentadas en diferentes valores y premisas morales, donde efectivamente la gran velocidad de los cambios supone una diferencia entre la construcción y juicio que de la realidad tienen los sujetos socializados por la década en que nacieron, como una marca indeleble que dinamiza la discusión sociológica sobre nuestros tiempos, detonada por el acceso a diferentes realidades sociales que reporta el creciente acceso a la información.

Este factor central que podríamos llamar “revolución tecnológica” para el desenvolvimiento de nuevas relaciones humanas se describe, por ejemplo, en que cada generación que nace desde la década del '70 en adelante tiene un perfil sociológico único, relacionado a intereses, principios y visión de mundo (como son las llamadas *generaciones X, Y, Z o “nativos digitales”* (Wilson & Gerber, 2008). En síntesis, la vorágine de la cual estamos hablando en términos sociales inevitablemente marca al menos, un cambio sustantivo en las relaciones interpersonales, en los principios que éstas comportan y finalmente en la percepción y comprensión de los valores que las sustentan.

Vamos al campo social sobre el cual versará nuestra investigación: ¿Cuál es la situación de la escuela como institución frente a estas nuevas formas de comprender y construir la realidad en términos interpersonales, sociales y políticos? Lamentablemente, la situación de un

desencuadre. La escuela hasta el día de hoy está organizada a través de un orden donde la jerarquía vertical sigue venciendo al argumento y a los diálogos horizontales propios de esta nueva dinámica de ser-sociedad mencionada anteriormente. Los métodos de enseñanza-aprendizaje en conjunto con las relaciones interpersonales que emergen de allí aparecen como la auto-contradicción performativa de la intención que la escuela tiene al mostrar a la sociedad desde una posición que se articula como institución moderna propiamente tal.

Es así como el eje de nuestra investigación, y que se podría graficar como la bisagra dentro de la cual se articulan estas formas diferentes de ser social e interpersonal serán los *valores humanos como punto de conflicto y consenso entre sujetos*. Frente a lo que son las relaciones interpersonales es donde aún es más evidente la división entre dos “realidades”: una en donde los continuos cambios en la forma en que los sujetos interactúan y construyen la sociedad que los rodea aparece como amenaza y como una entidad incontrolable, indisciplinable por ende, y otra realidad en donde se manifiesta una nueva perspectiva de notar las interacciones cotidianas, interpersonales, de los valores que sustentan estas formas de construir una realidad social, de un sujeto con otro propiamente tales. Esta realidad está escrita bajo la clave de una ética diferente, pero no por ello inexistente o silenciada.

Al profundizar aún más la posición que toma la escuela (con una cultura basada en la homogeneización de cualquier elemento que atente contra sus imposiciones) frente a los continuos cambios que tienen los sujetos es evidente la trivialización o indiferencia de las nuevas formas de vida adoptadas por los estudiantes, de sus relaciones, de sus principios y motivaciones, acusándolos de un relativismo moral, de una pérdida de sentido y proponiendo como solución una enseñanza de lo que se entiende como “convivencia escolar” basada en normas punitivas e incluso jurídicas. Esta situación en la que se encuentra la escuela, más ligada a un paradigma moderno (de principios universales, estáticos, deontológicos) pero que está forzada por la contingencia a dialogar con un paradigma postmoderno, es lo que ciertamente provoca conflictos internos, perdiendo finalmente credibilidad frente a la posición que representa para diversos actores sociales, entre ellos sus propios estudiantes. Este punto es problemático porque ¿cómo podemos formar personas si desde las bases prácticas no existe credibilidad ni afianzamiento en la forma en que la misma institución se relaciona consigo misma y el entorno social externo? Entonces, el problema que nos enfrentamos no tiene ya

sólo un *carácter cognoscitivo o epistemológico*, mediado en su totalidad por los contenidos conceptuales que pueden estar enmarcados en un diseño curricular particular, si no que tiene un *carácter ético y moral*, en el sentido de que se deberá entender la “formación valórica” presente en todo proyecto educativo, dentro de su visión y misión, como el momento clave en que la institución educativa se dinamiza a través de una comunidad de personas, la cual articula la formación del conocimiento de un mundo humano que traspasa esa misma institucionalidad hacia el crecimiento y desarrollo de un sujeto que desde ahí y para siempre, complejizará la relación con otros sujetos como él, más allá de la aprehensión de normas para la convivencia escolar inmediata o para la sumisión de un poder por la mano de otro más arriba en el escalafón vertical.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.- El problema y su Importancia

1.1.1.- Contextualización del problema

Desde el nuevo *status quo* que para el mundo planteó la entrada al Siglo XXI con la caída del muro de Berlín, y con ello la caída de alguna alternativa pensable al sistema capitalista de valores, servicios y libertad de mercados, el nuevo escenario para las relaciones interhumanas ha sido fuente de teoría y estudio para el campo de la ética y los valores, así como el piso mínimo que la sustenta, sobre todo en el área de resignificar el rol de las personas en la construcción de una nueva forma de hacer sociedad. Por ejemplo, la ética cívica planteaba, desde finales de la década de los ochenta, la conjunción de una sociedad basada en un modelo pluralista, con un conjunto de valores y principios éticos que posicionaran a las personas *en tanto* ciudadanos, todos únicos y a la vez diferentes, siempre parte de un mismo status ontológico que los ligaran inexorablemente a la realidad social (y por ende ética) que comparten. En un mundo de diferencias se hace imperioso entonces encontrar en la era actual una *ética mínima*, un piso ético común, una rama de valores compartidos que permitan guiar a la humanidad hacia los fines que ella misma se ha impuesto, porque cuando se desmoronan los grandes corpus ideológico-políticos a nivel histórico, se desarticula en el mismo sentido, a nivel filosófico, la tarea de construir o pensar formas de pensar la ética. Ahora ella es parte de la vida cotidiana, bajo la autoría de las personas que las viven y con las particularidades desde las cuales ella surge y se desarrolla bien como conflicto o bien como consenso.

La moral se caracteriza en este nuevo escenario, de forma aún más compleja, y por cierto desligada del tópico kantiano de origen apriorístico de una norma y validación de la misma propia de la edad moderna. No se manifiesta ella como una pauta de acción hacia una *idea de bien* universalmente reconocida y conceptualizada, sino que aparece como una conjunción compleja, muchas veces contradictoria o contraproducente, entre un mundo de valores y un mundo de normas, con las determinadas dimensiones psicológicas, ideas, horizontes de sentido que actúan como el fondo de cualquier ser humano (Fromm, 1997).

En este sentido, el origen de la norma moral tipo de la era contemporánea (y por ende el fondo ético desde el cual se guía lo que conocemos como *humano*), es flexible, conflictivo, se

cuestiona continuamente cuando las personas que son afectadas por alguna situación externa a ellas se preguntan por los procedimientos racionales que permiten finalmente tomar decisiones sobre los casos que guían esta cotidianidad, y es allí donde el rol de cualquier estudio sobre ética en el Siglo XXI deba descubrir este origen otorgando las condiciones para que las personas decidan conjuntamente qué es lo más justo, según lo que ellas consideren adecuado tomando en cuenta la realidad local y plural. A fin de cuentas, se trata de formar un saber determinado, interdisciplinar y público, donde tales personas se transformen en un potencial motor de cambio social a través de estas decisiones, de los valores que guían tales decisiones a través de la comunidad política, económica, académica y pública.

Pero también la ética se refuerza cuando la organización de la vida democrática alienta el desarrollo de virtudes como la pasión por la justicia y la libertad, la encarnación de la solidaridad, el respeto activo a las posiciones distintas de la propia, el recurso a un diálogo justo para resolver los conflictos, siempre que las condiciones para ello estén puestas. (Cortina, 2007)

La pregunta en este punto es ¿Cómo asegurar que las condiciones a través de las cuales un individuo desarrolle a lo largo de su vida tales virtudes estén aseguradas desde su formación inicial y cómo éstas estarían caracterizadas? La propuesta, en este contexto, es a través de este piso mínimo que mencionábamos anteriormente: valores, acciones formativas y sentidos que se han de trabajar de manera profunda para cada individuo y los lineamientos que se pretenden establecer para lograr que éste haga de su propia identidad valórica la relación actual que pueda mantener con otros como él. Nos referimos en lo práctico a reconocer una situación principal particular, que desde un contexto como el que vivimos hoy aparece como el lineamiento para cualquier trabajo relacionado con la formación valórica y la ética que está detrás en este mundo marcado de inter-multiculturalidades, de diferencias socioeconómicas, de conflictos de intereses y prioridades, etc. La situación que aludimos como contexto (y que en su aspecto teórico correspondería más bien a la ética aplicada de un filósofo contemporáneo como Peter Singer) desde el cual se articulará el problema es el siguiente: Un principio ético, o un valor primario, sobre el que se juzguen las relaciones humanas, debe tener *al menos* un punto de vista universal, aunque esto no implique que deba ser universalmente aplicable. Esto es, que las causas se ven continuamente modificadas por las circunstancias, y sin embargo estamos todos de acuerdo en que al realizar juicios éticos estamos yendo más allá de nuestra

situación particular y única, de lo que nos gusta o disgusta personalmente, de lo que tememos que nos ocurra como consecuencia de nuestros actos o cuán perjudicados podamos salir en nuestra reputación personal después de haber cometido alguna acción.

En palabras de Singer “La ética requiere que vayamos más allá del “yo” y del “tú” a favor de la ley universal, el juicio universalizable, la postura del espectador imparcial o del observador ideal, o como decidamos denominarlo” (Singer, 2009). En este sentido, no se trata de romper con el modelo ético –moderno- anterior a nuestra era y dejalo como un pasado objeto muerto – como podría ser el caso de la ética kantiana, por ejemplo-, sino de *encuadrar* en nuestra situación actual lo que tales intenciones podrían ser útiles para una resolución eventual de conflictos humanos en el mundo de hoy, y en síntesis, comprobar que el tema de la “formación en valores” no es, ni debe ser, el convidado de piedra de cualquier proyecto educativo como ocurre en la actualidad, sino todo lo contrario: la formación valórica, por su pretensión de universalidad debe rescatarse como *el camino*, el eje central del quehacer humano, ya que necesariamente desde ahí se pretende -como consecuencia de esa relación interhumana fundamental- el obtener y construir conocimiento en todas sus áreas y en todas las situaciones y etapas de la vida.

Igualmente, el reconocer esta pretensión de universalidad a nivel de investigación educacional nos salvaría del juicio público sobre un relativismo moral o un subjetivismo a ultranza, pero también nos entrega una pregunta decisiva en términos metodológicos sobre cómo lidiar con la diferencia en todas sus facetas, con los cambios inevitables a nivel de relaciones personales, presenciales y no presenciales, con las relaciones concretas interpersonales e interculturales, a favor de un principio y un camino que regule y enjuicie constantemente nuestras decisiones y acciones. Eso es un norte sobre el cual gira la pregunta central de este estudio.

Recordemos que la situación problemática, en términos prácticos, implica que mis preocupaciones e intereses no *pueden* plantearse por sobre los intereses de otro, ni siquiera con eventuales justificaciones o defensas. Pero, -y siguiendo a Singer en su reflexión-, ¿Qué ocurriría si en lugar de mis propios intereses debo como imperativo contemplar todos los intereses de las personas afectadas por mis valoraciones y mis eventuales decisiones? ¿Qué pasaría si maximizo los intereses de todos los afectados, aún en un nivel hipotético mediante un mecanismo de proyección? Estoy en riesgo, seguramente, de caer en lo que Judith Butler,

complementando la teoría de Theodor Adorno llamó *violencia ética* (Butler, 2009) y sobre la cual nos detendremos más adelante, cuando dejemos tal concepto como un telón de fondo cuando mencionemos la situación propia de la escuela y su manifestación en la práctica con el tema de la “formación valórica” en el aula y en la organización. Sin embargo, en vez de caer en una aporía sobre este punto propongamos de una vez una eventual respuesta a la pregunta: Si en una dimensión meta-ética la definimos como *la razón o principio que te lleva a creer, pensar, afirmar que está bien lo que haces*, estamos vinculando la vida particular de cada individuo a una respuesta que debe ser entregada, a modo de justificación, a modo de defensa o lo que sea, pero ya desde ahí tenemos un acercamiento propiamente ético en la medida en que esa justificación no puede ser cualquiera.

“Para que (mis razones) sean defendibles éticamente, los actos en interés propio, deben demostrar que son compatibles con principios éticos más amplios, ya que la noción de ética lleva consigo la idea de algo más amplio que el individuo” (Singer, 2009: 22).

Hoy en día, es aún más urgente encontrar este norte sobre el cual trabajar por una formación valórica en la escuela cimentada en una ética acorde a nuestros tiempos, de manera *encuadrada*, sincrónica, atenta a los continuos cambios que se están estableciendo a nivel interpersonal y social para dejar al fin las estructuras institucionales cerradas (Hargreaves, 1996) y en el caso chileno, liberarnos de ese culto irrestricto a la tradición y las costumbres pedagógicas y relacionales de antaño, sobre todo desde el mundo adulto por sobre el infanto-juvenil. En este nuevo escenario, son los individuos los protagonistas críticos de los grandes cambios a nivel político y económico en la medida en que se internalicen y signifiquen como *valiosas y virtuosas* para apropiarse de los cambios a un sistema cada vez más violentador en tanto invisibilizador de la nueva organización rupturista. La ética en este sentido tiene mucho que aportar, afirmándose como un camino que lleva hacia el reconocimiento, hacia la valoración de sí mismo y del otro, con todos los re-posicionamientos frente a la realidad circundante que este encuentro mutuo significa.

1.1.2.- El problema

¿Por qué la “formación valórica” es un tema del cual es tan difícil trabajar formalmente en la escuela como institución a pesar de que está mencionada hasta en los principios de creación de

la misma? Describamos, a modo de presentación, que la sociedad tal como la conocemos -y el sistema educativo chileno dentro de estos procesos de cambio históricos en sus bases, está en estos momentos en un proceso de movilización estudiantil único en nuestra historia contemporánea, dada sus características y tiempos de transformación, pero sin embargo, y propiamente en la institución-escuela, las estructuras básicas del proceso de enseñanza-aprendizaje y formación valórica como entes separados de la enseñanza están aún (des)enmarcadas en una taxonomía que no innova en la práctica de aula dado su gran énfasis en lo técnico-reproductivo y poco énfasis en lo social, proactivo y por ende, ciudadano (op. cit.). Si para la enseñanza de los contenidos enmarcados en el currículum existe este desencuadre como un problema a trabajar en cualquier ámbito de las ciencias sociales referidas a educación, para la enseñanza de los valores y la formación ética estudiantil es aún más evidente el problema, como si fuera el gran síntoma que deja entrever una condición enfermiza de larga data.

Un diagnóstico que puede caracterizar el problema en términos concretos es la consecuencia que emerge en la “puesta en escena” de visiones-macro de realidad interpersonal que son estáticas, ideales y tendientes a la homogeneización de las diferencias, por una parte, y las visiones-micro de lo que son en concreto las relaciones *cara a cara*, las cuales tienen la particularidad de ser dinámicas, flexibles, inconsistentes y variadas en sus conflictos de origen. A nivel de prácticas de aula, existe una suerte de *separación de facto* entre lo que se ha de hacer como contenido transversal curricular, y lo que se realiza finalmente en la práctica, de la misma manera en que se gesta una forma de llevar el proceso de enseñanza y aprendizaje contemplando más elementos prácticos cotidianos que traspasan lo explicitado por el currículum, definido para estos estudios como *currículum oculto*. En este sentido, lo que ocurre en lo cotidiano en lo que tiene que ver con la enseñanza de los valores también forma un aprendizaje y un tipo de construcción de conocimiento, en tanto concepciones, valores, actitudes y formas de comportamiento. Jurjo Torres ha caracterizado esta escisión entre normativa y acción práctica de la siguiente manera:

Frente al currículum explícito que se desarrolla en las escuelas, existe otro de carácter oculto que actúa de manera eficaz en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y de las alumnas y, qué duda cabe, aunque en este aspecto no se ha insistido suficientemente, del profesorado. (Torres, 1998)

Frente a este fenómeno mencionado por Torres, y añadiendo las palabras de Perrenoud (Perrenoud, 2004), estamos en una época de franca crisis existencial-relacional, donde cada vez más la universalidad de los valores establecidos jerárquicamente, desde un mundo de ideas estático pero impositivo, sucumben ante la más cruda de las realidades contingentes, existiendo al parecer dos mundos antagónicos: Norma externa y praxis interna.

El tiempo del catecismo se ha acabado, ninguna educación puede ya valerse de la evidencia, por lo tanto, debe afrontar abiertamente la contradicción entre los valores que afirma y las costumbres existentes. ¿Cómo se puede inculcar una moral en un mundo donde se masacra encarnizadamente, sin ton ni son? El contraste nunca ha sido tan grande entre la miseria del mundo (Bourdieu, 1993) y lo que se podría hacer con las tecnologías, los conocimientos, los medios intelectuales y materiales de los cuales disponemos. (Perrenoud, 2004 : 122)

¿Qué es posible hacer para poder resolver este problema? A este respecto, al nivel de enseñanza primaria y secundaria, han existido algunos intentos y proyectos curriculares institucionales explícitos que se traducen en un programa corporativo de formación valórica escolar de enseñanza formal, dedicando un tiempo y un espacio dentro del plan curricular formal para trabajar la “formación valórica” en el aula. La intención que moviliza estos proyectos curriculares específicos es que han querido una formación valórica basada en una *experiencia ética* por sobre una *normativa abstracta y autoritaria*, por lo cual es importante destacar cómo estos proyectos institucionales que no suponen una visión ética unidireccional o unilateral logran en la práctica involucrarse con la formación valórica efectiva de los estudiantes sobre los cuales están enfocados e intencionados. El problema tendría un grado amplio de perspectivas en la medida en que aparezcan a la luz nuevas formas de enfrentar su origen, de forma en la cual el currículum oculto es revelado en un formato de programa curricular institucional tendiente a fortalecer las relaciones interpersonales y la formación valórica de ciertos estudiantes en una escuela en particular, con necesidades y contextos psicosociales particulares igualmente.

El problema que se revelaría con esta mirada a un recorrido comenzado en este sentido es que se pone inmediatamente en tela de juicio la ejecución efectiva de los valores, como una suerte de paradoja, donde elementos como la responsabilidad, el respeto, la justicia o la autonomía son dejados de lado en pos del argumento a la autoridad, a lo que “me dicen que tengo que

hacer”, con todos los grados de des-responsabilización de lo que se hace, porque “sólo cumplo las órdenes que se me encomiendan”, de la misma manera en que se aceptan las cláusulas de un contrato que respetar, cayendo finalmente en un “confuso e hipócrita sistema de valores” (Rogers, 1983). Para graficar este problema, que es la bisagra que une ambas visiones-modelos de la ética, pensemos en algo concreto que nos podría servir de ejemplo para la reflexión problemática, a modo de ejercicio conceptual:

Un concepto clave para lo que se ha entendido dentro del proceso de formación valórica de los estudiantes es el de *autonomía*: A partir de una definición estipulativa, podríamos decir que este concepto finalmente es una competencia² que debe estar presente en todos los seres humanos, que consiste en buscar y agotar todas las posibilidades donde las capacidades propias entran en juego, detectando los límites donde efectivamente se necesita de la mediación de otro sujeto, otro *compañero* para construir entre todos algo acorde a nuestras necesidades, sean éstas ligadas a la estructura de la personalidad (Rogers & Rosenberg, 1981), o bien ligadas a la complejidad emocional (Cassasus, 2009). A su vez, entenderemos como “competencia” a aquello *propiamente humano* que le da el ser al hombre y su complejidad de respuestas ante diversas situaciones concretas y cotidianas, pero según las cuales el ser humano mismo va desenvolviéndose y con ello progresándose a sí mismo y a lo que lo rodea, su mundo humano. De este modo, la dimensión ético-profesional de la competencia está en la capacidad de libre elección de entre muchas opciones, de decidir entre infinitas posibilidades y construir desde allí un camino propio, frente al cual constantemente ha de poner en juego, movilizar, sus características y propiedades (Molina, 2006).

² Es menester en este punto detenernos sobre el concepto de competencia. Se definirá para estos términos como un complejo de características que sirven como un soporte desde el cual un sujeto aparece interviniendo en la realidad, desde 1) sus características psicofísicas y cognitivas, 2) sus rasgos de comportamiento y actitud y 3) su capacidad de realizar tareas específicas gracias a la combinación entre 1) y 2). Ahora bien, esta intervención mencionada no debe entenderse como un “objetivo a cumplir” sino parte de un **desarrollo personal-profesional valórico y vital en constante proceso de cambio y transformación**. Entender esta noción tiene que ver con considerar las competencias como parte de nuestra esencia como seres humanos, no sólo como atributos, características o tareas que cumplir pensadas por separado, sino como una articulación cuyo punto de inflexión es la capacidad que tenemos los seres humanos de *relacionar y movilizar nuestros propios recursos, acciones y características* en pos de nuestro propio desarrollo. En este sentido, no somos competentes sólo por el hecho de tener ciertas características adquiridas y comprobables mediante nuestra conducta, sino que lo somos por el hecho de saber usarlas, combinarlas y relacionarlas al momento de enfrentar una situación desconocida o relativamente nueva para nuestros conocimientos previos. Esta noción es extraída desde el pensamiento de Víctor Molina (Molina, 2006) y Jerome Bruner (Bruner, 1995)

¿Qué implicaciones tiene este marco conceptual en el trabajo personal de desarrollo ético? En un plano más cotidiano donde se revelan las consecuencias de estas escisiones: la construcción del sentido de autocrítica. ¿Por qué? Porque la *autocrítica* como capacidad humana inevitable para resolver cualquier conflicto o lograr cualquier desafío implica que sepamos reconocer nuestros errores y asumir las consecuencias de nuestros actos, y vaya que esto hace falta en una sociedad cargada de individualismos y de “echarle la culpa al otro”, parte notable de nuestra idiosincrasia.

La consecuencia directa de esta conjunción de un valor venido desde un espectro teórico en conjunto con una implicación práctica sería un cambio sustantivo en las relaciones interpersonales y organizacionales que salen de allí. Por ejemplo, inmediatamente existiría una comunidad educativa no autoritaria (o dicho en palabras de Rogers: No-direccional) en la cual cada uno de sus miembros tendría la capacidad de realizar lo que se debe sin esperar que medie condicionadamente un castigo o una sanción en el caso de no realizarlo (Rogers, 1983). Esta acción cimentada en una reflexión valórica que mezcle norma y praxis en la subjetividad crítica de una persona es algo que básicamente nos cuesta practicar, a pesar de que a nadie le gusta que le digan lo que tiene que hacer a modo de "tarea", o bien espera que todos realicen la “tarea” al modo pensado por una sola persona unidireccionalmente desde un principio. Nosotros mejor que nadie sabemos las causas y las consecuencias de lo que hacemos, más allá de una norma, premio o castigo externo que nos impulse a hacer lo que hacemos: podemos generar argumentos sobre ello, podemos construir realidad a partir de ese lenguaje y finalmente, lograr las condiciones mínimas de posibilidad de un diálogo efectivamente horizontal.

Ahora bien ¿cómo podremos evidenciar estas reflexiones, esta discusión teórica en una práctica pedagógica que se preocupe realmente de la “formación valórica” de sus estudiantes? ¿Es posible continuar el estudio a través de una situación específicamente cotidiana y específica en un caso de nuestra realidad educativa? Es una de las respuestas que otorga relevancia interna a este estudio y además permite llevar a un ámbito práctico y útil (esperamos) todas las posibles propuestas de acción que puedan emerger de este estudio.

1.1.3 Importancia de la Investigación

Este estudio cobra relevancia interna en el sentido de profundizar en un área muy compleja dada su cantidad de factores insertos en los fenómenos interpersonales a observar. En la medida en que conozcamos un caso concreto de un establecimiento que ya ha incorporado dentro de su programa curricular la enseñanza formal de los valores según la intención que mencionábamos en el punto anterior, y que por lo tanto presumimos que ya ha avanzado cierto camino en lo que respecta a una problematización de diversos estos aspectos como comunidad educativa y ha querido innovar planteando una forma práctica de transparentar en el aula una serie de valores guía para la formación integral de sus estudiantes, podremos desentrañar los significados, las relaciones que se establecen entre los diferentes actores de la comunidad educativa en relación a la influencia y los aportes que para ellos significa la formación valórica transparentada en el establecimiento.

En términos prácticos, esto implica revisar teóricamente de los fundamentos del programa y además realizar un primer diagnóstico a partir de los datos obtenidos en la investigación, vistos desde un enfoque contemporáneo y sincrónico con la realidad social en torno a las relaciones humanas, para luego proponer ciertas mejoras a partir de los resultados que arroje el presente estudio. Implica asimismo evidenciar este desencuadre que venimos mencionando anteriormente en el ámbito de un clima social de aula en conjunto con las representaciones que tienen los diferentes actores educativos con el programa corporativo de formación valórica del establecimiento.

Una adecuada descripción que pudiera servir como diagnóstico en torno a los significados que docentes y estudiantes atribuyen al programa de formación valórica establecido por la institución educativa, llevándolo a un campo de utilidad y proyección, representaría una propuesta de mejora del proyecto, y en definitiva un campo *práctico* para el desarrollo de competencias profesionales en el cuerpo docente, en sus áreas de capacitación y formación continua en relación al ejercicio práctico-relacional, de los valores que se sustentan en el Proyecto Educativo como principales ejes a seguir. Esto tendría implicaciones en el campo

educativo en la medida en que se demuestre que trabajar en base a estas premisas logra mejores climas sociales de aula, mejores relaciones de respeto y responsabilidad, e incluso, una nueva comprensión, esta vez realmente nacida desde el ámbito práctico, de los valores de ciudadanía como protagonista de los cambios que se vienen para el siglo XXI. Para cerrar, conviene a la lectura la siguiente reflexión de Perrenoud:

Aquí incluso, la formación pasa por el conjunto del currículo y por una práctica -reflexiva- de los valores que se inculcan. Y aquí, incluso, los objetivos de formación se confunden con las exigencias de la vida cotidiana. Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales en la escuela, no es únicamente preparar para el futuro, es hacer el presente soportable y, si es posible, productivo. Ninguna víctima de prejuicios y discriminaciones puede aprender con serenidad. Si hacer una pregunta o responderla despierta burlas, el alumno se callará. Si el trabajo en equipo lo sitúa en el blanco de segregaciones, preferirá quedarse solo en un rincón. Si las buenas notas suscitan la agresividad o la exclusión basadas en categorías sexuales, confesionales o étnicas, evitará tener éxito. Y así podríamos seguir. (Perrenoud, 2004).

1.1.4 Pregunta de Investigación

¿Cuál es el significado, influencia y aportes que atribuyen los estudiantes y docentes de Primer y Segundo Ciclo de Enseñanza Básica y Media de un colegio Particular-Subvencionado de la comuna de Lampa, al programa corporativo especializado de Formación en Valores implementado en el establecimiento?

1.2. Objetivo General

Comprender el significado, influencia y aportes que atribuyen los estudiantes y docentes de Primer y Segundo Ciclo de Enseñanza Básica y Media de un colegio Particular-Subvencionado de la comuna de Lampa, frente al programa especializado de Formación en Valores implementado en el establecimiento.

1.2.1. Objetivos Específicos

- 1) Conocer los significados que otorgan en un establecimiento escogido para este estudio, estudiantes de Primer y Segundo Ciclo de Enseñanza Básica y Media de un colegio Particular-Subvencionado de la comuna de Lampa
- 2) Conocer los significados que otorgan en un establecimiento escogido para este estudio, docentes de Primer y Segundo Ciclo de Enseñanza Básica y Media de un colegio Particular-Subvencionado de la comuna de Lampa
- 3) Develar conceptos claves compartidos y no compartidos sobre la percepción que tienen estudiantes y docentes de Primer y Segundo Ciclo de Enseñanza de un establecimiento escogido para este estudio, al programa corporativo institucional de formación valórica implementado.
- 4) Identificar la influencia que tiene el programa corporativo institucional de formación valórica implementado por el establecimiento en el proceso de ejercicio y mejoramiento de su desarrollo personal y cognoscitivo a través de sus relaciones interpersonales, tanto entre estudiantes como docentes de Primer y Segundo Ciclo de Enseñanza del establecimiento escogido para este estudio.
- 5) Establecer los lineamientos generales de una propuesta de mejoramiento de la formación valórica a partir de los resultados obtenidos desde los estudiantes y docentes de Primer y Segundo Ciclo de Enseñanza de un establecimiento escogido para este estudio.

CAPÍTULO II: ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

2.1. Antecedentes Empíricos

2.1.1. La percepción de los valores en Chile

Dentro del marco de responder a una necesidad de encontrar una suerte de *ética mínima* en la respuesta a la pregunta por el origen de la norma que fundamente la formación valórica en nuestros estudiantes, y de esa forma proponer a través del trabajo pedagógico una ética acorde a nuestros tiempos, es necesario que contemos con una panorámica de la percepción de los principales valores que actualmente poseen docentes y estudiantes, lo que es central para nuestra investigación ya que otorga a este respecto una base sobre la cual posicionarse en el proceso de investigar sobre las características de la formación valórica que se establece en Chile como parte del sistema educativo.

En un estudio realizado con este objetivo (Proyecto Valores, 2004), se entregan los primeros lineamientos sobre los valores que más conciernen a los actores de la educación chilena en formato micro-espacial, esto es, docentes, estudiantes y apoderados. En este aspecto, se reveló como una de sus conclusiones que en los tres actores es que lo más importante en un futuro social chileno será reafirmar la convivencia en la sociedad, la relación de unos con otros por sobre las distancias establecidas por estatus socioeconómicos de alguna índole. Lo que impedía en ese aspecto la concreción de esa expectativa era el fenómeno de un sólido individualismo, “percibido como egoísmo, competencia y despreocupación por el otro” (Proyecto Valores, 2004), y por otra parte, subsiste la intención de mantener una característica social inmersa en la idiosincrasia chilena relacionada con la capacidad de ayudar a otros bajo el rótulo de “solidaridad”. En ese aspecto se remarca la especial preocupación del sector juvenil de reivindicar el concepto de “solidaridad” hacia una autoexigencia personal mucho mayor. Se valora también de forma transversal la creciente comunicación y libertad de expresión que mantienen los jóvenes con sus padres y/o apoderados, buscando los primeros ser visibilizados y tomados en consideración frente a los segundos. La preocupación de los jóvenes en este plano, es que se considere su pensamiento como parte de un derecho que puede ser transversalizado igualmente con el de los adultos, aunque ellos representen figuras de autoridad para los jóvenes en este aspecto. En este mismo sentido, pero desde los adultos,

estos actores sociales consideran que la lógica de la autoridad supone el respeto como valor básico, lo que se perdería si los jóvenes se rebelaran o cuestionaran las normas sociales y culturales impuestas por tal autoridad. En este punto ya existe una gran diferencia en lo que nos podría ayudar a construir una nueva propuesta de formación valórica, porque desde el mundo adulto, “una convivencia inspirada por valores se expresaría en comportamientos respetuosos y sujetos a normas que aluden a un orden en el conjunto de la sociedad” (Proyecto Valoras, 2004), por lo que las manifestaciones de cuestionamiento por parte de los jóvenes supone una crisis valórica sobre la cual existe la primera *fisura* a contemplar para el desarrollo de un proyecto de formación acorde a nuestros tiempos.

En este sentido –y claramente nuestra situación actual refleja la proyección de este estudio realizado hace ya 7 años, uno de los conflictos valóricos que más representaron al sector infantil y juvenil, en mayor medida que dentro del mundo adulto, fue una fuerte percepción sobre la creciente situación de desigualdad y discriminación que existen en la realidad chilena. Los jóvenes notan que es más importante criticar el actual sistema social por la falta de justicia, de igualdad, de condiciones mínimas para salud, educación, inserción laboral y con ello movilidad dentro de las clases sociales.

En términos institucionales, un valor importante a desarrollar es el del respeto como la base de las relaciones interpersonales, donde no se niega la existencia de la *autoridad* como rol social, sino que se rechaza la imposición de ideas y normas como un *autoritarismo* a ultranza, sobre todo de parte del mundo juvenil hacia el mundo adulto. Se considera necesaria la clarificación de los límites y el orden para la construcción de aprendizajes, por lo cual es una conclusión importante que la formación valórica supone finalmente una mejoría en la calidad de los aprendizajes que los estudiantes demandan como parte de su visibilización y dignificación como parte de un mundo social más amplio.

Justamente, a partir de las movilizaciones estudiantiles en curso que se están llevando a cabo a nivel nacional es necesario insertar aquí un campo propicio para la educación en valores, que dice relación con el campo de los Derechos Humanos y la defensa de los aspectos inalienables del hombre, sobre todo en lo que respecta a su contraposición con el mundo productivo, económico y marcado por un sistema neoliberal en donde estos derechos son ignorados o minusvalorados en pos de otros valores (monetarios) que no están relacionados a la esencia

misma del ser-sujeto que define a quien se forma, vive y exige sus derechos a la sociedad. Con esto me refiero a la lucha que estudiantes de todos los sectores están lidiando con la institución estatal respecto a la reivindicación de la dignidad humana, como valor fundante de cualquier ética básica y una moral presente en todo aspecto político y económico. Desde la exigencia de cambios a nivel estructural en el modelo educativo imperante en Chile, los derechos humanos aquí mencionados se explicitan como la exigencia de igualdad, calidad, justicia, democracia y reconocimiento del Otro como un interlocutor válido dentro de las políticas públicas que distribuyen el capital dentro del sistema educacional chileno.

Si realizamos un análisis de lo que está ocurriendo a nivel nacional con la reivindicación de estos derechos, notamos que las exigencias estudiantiles están sobre un fondo que se identifica con la “ética mínima” que estamos mencionando, dado por el proceso de empoderamiento más básico de los sujetos en los derechos que los identifican como dignos, valiosos y virtuosos en tanto ciudadanos activos, críticos y creativos al momento de intervenir en la sociedad para mejorarla en lo que respecta a sus valores humanos fundantes. El exigir al estado una educación equitativa, gratuita y de calidad para todos los sectores socioeconómicos entraña también una intención declarada por parte de los estudiantes de erradicar la exclusión en la ignorancia y la obediencia ciega a la autoridad (empresarial, por ejemplo), pero por sobre todo “exigir la transferencia de poder ciudadano a las personas que sean capaces de significar su situación de exclusión y puedan participar en la adopción de decisiones en la vida política, civil, social y cultural” (Magendzo, 2006)

2.1.2. Currículum Nacional y Formación Valórica

Una de las características que tiene la formación valórica como tal, y que no poseen esencialmente otras áreas del conocimiento, es su relación estrecha con lo que se alude como “currículum explícito” y “currículum oculto”. Definamos brevemente un currículum como un “conocimiento legítimamente seleccionado y organizado para su enseñabilidad y aprendizaje” (Magendzo, 2006). Dentro de este marco definitorio, existe desde ya un reparo: los valores trascienden un aspecto meramente cognitivo (que formaba parte de ese conocimiento enseñable mencionado anteriormente) y comprendidos de esta forma, no alcanzan a ser parte de un aspecto relacional ético que integra a la humanidad misma encarnada en cada individuo, y desde allí que sea imperioso para cualquier propuesta encarnada en un programa de formación valórica en un establecimiento específico se intencione a través de la relación que va a existir entre estos dos ámbitos de cultura escolar y que finalmente dote de credibilidad y supere el juicio crítico de los propios estudiantes como sujetos de derechos. Es inevitable que leyendo los lineamientos generales del MINEDUC frente a lo que se conoce comúnmente como “formación integral” resuene la ausencia de estos aspectos, tan importantes a la hora de realizar un cambio social en pos de un empoderamiento de los valores en conflicto. Para muestra, este antecedente de la descripción del un estudiante “modelo” dentro de tal dimensión:

“Necesitamos formar estudiantes cultos e inteligentes, pero que además sean respetuosos, responsables, colaboradores y buenos ciudadanos; con valores y con habilidades para vivir esos valores en su vida cotidiana. Y para ello, necesitamos que también los profesionales de la educación y las familias, sean modelos del ejercicio de estas habilidades y sepan estimularlas en niños y jóvenes. El desarrollo personal, social y ético es central para una convivencia armónica, favorece el aprendizaje y es factor clave para la prevención de conductas de riesgo.”³

Desde esta forma de concebir el modelo se establece la convivencia armónica sin plantear de antemano los precedentes que deben existir dentro de un sujeto para que ante otro logre tal convivencia, es decir, su posicionamiento como sujeto consciente, informado y crítico de su entorno interpersonal en directa relación con otro que lo interpela: una forma al menos

³ MINEDUC. EducarChile, *Estimular el Desarrollo Personal y Ético*, Disponible en: <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=210696#tema4>

ingenua de considerar los conflictos interpersonales a nivel de política pública. Desde la cultura escolar, y por ende, desde el currículum como motor de estas acciones que guían tal cultura, es necesario que se identifique y posicione una impronta crítica, emancipadora, incluso subversiva en la educación valórica como una posición institucional dentro de la comunidad educativa, lo cual ciertamente no es fácil, pensando en que para lograr esta intención que mencionamos es necesaria la participación política de todos los agentes que integran tal comunidad y liberarse finalmente del terror al cambio en la estabilidad de las estructuras verticales.

En términos concretos, y siguiendo el análisis que realiza Magendzo sobre la formación valórica en el currículum, sobre todo en lo que se relaciona a Derechos Humanos: el diseñar, elaborar e implementar un currículum, explícito e implícito, requiere “negociar saberes” (Magendzo, 2006), realizar asambleas en toda la comunidad involucrada para reunir consensos entre las diferencias, integración de las diferentes necesidades y construir así las bases éticas mínimas de trato y manifestación de la jerarquía valórica en lo que se indica como una democracia efectiva.

Una implicación que se podría entrever como conclusión de lo anteriormente dicho es que actualmente el eje del éxito de las movilizaciones estudiantiles en términos de participación, recordando su importancia respecto de movimientos sociales anteriores, es que desde gran parte de los sectores dirigentes intencionaron su actuar en una horizontalidad en las agrupaciones dejando en segundo plano cualquier militancia política como la gestora o la fuente de las ideas y las formas de organización de todas las bases estudiantiles para su promoción y exigencia de derechos sobre calidad de educación. La diferencia de niveles socioeconómicos y culturales, las discrepancias partidistas que cada cúpula universitaria o secundaria pudo en algún minuto relevar, quedó relegada a una prioridad menor respecto a la nueva forma de organización y finalmente, democracia participativa interna que dotó finalmente de fortaleza y duración al movimiento completo como un solo corpus. Los saberes de cada uno de los sectores se negociaron en torno a una mirada crítica de la sociedad y de su historia para proponer finalmente la promoción y defensa de valores, sobre los cuales los mismos jóvenes encarnaron la enseñanza de la justicia, inclusión, igualdad en la demanda

directa de una democracia aplicada desde el ser humano enfrentando justamente a un mundo adulto educado en el terror del disenso y en la sobrevaloración del “tener” por sobre el “ser”.

El currículum nacional como práctica de una política pública debe entonces replantearse las implicaciones de sus lineamientos sobre formación valórica en la medida en que conciba al valor como algo más allá de un aspecto derivado de lo cognitivo o determinado apriorísticamente por núcleos de enseñanza externa, sino que debe invertir investigación y recursos en *comprender ampliamente* los campos de acción del mismo. Suponer que un valor no solamente es una “habilidad útil” para ciertos espacios (cognitivos, procedimentales) es fomentar la rigurosidad en la formación valórica misma, entendiéndola no como un eterno consenso sobre la base de la obediencia y la verticalidad del sujeto sobre las instituciones, sino que en tanto aspecto ontológico de una persona es irreductible a los agentes del proceso de socialización humana, ya que excede las instituciones escolares, laborales, e incluso excede a la familia como institución social tradicional en pos de un constante conflicto real entre el cara-a-cara, entre seres humanos éticamente contruidos y en constante transformación. Es esta modalidad en la comprensión del valor (que no está explicitado en el currículum) la que dentro de las intenciones de este estudio permitirían abarcar tanto normativas, procedimientos y sanciones, como prácticas cotidianas e interrelaciones diferenciadas entre las personas sobre la base de un piso común, acordado democráticamente y validado desde todos los sujetos que existe una apertura al disenso, al conflicto e incluso a la rebelión ante un evidente antivalor.

Es evidente también que la intención de las políticas educativas actuales apunta a construir de la forma más consensuada posible lo que llamaremos “sociedad ciudadana”, en el sentido de abarcar todas las posibles minorías, cosmovisiones diferentes e intereses contrapuestos, bajo el título de “ciudadanía”. En este sentido, esta sociedad entendida como la visión desde la cual el currículum se diseña se relaciona cada vez más con una realidad compleja y heterogénea, compuesta de organizaciones sociales que han ido complejizando cada vez más el rol del oficialismo frente a ellas como política pública, esto es, por ejemplo, el hecho de que las personas van sintiendo cada vez más fuerte su valor interno como sujeto de cambio a través de la organización social para demandar un valor, expresando finalmente múltiples visiones, intereses y conflictos específicos que cada vez más suscitan el apoyo de las demás organizaciones y elementos de base ciudadanos.

Para que el currículum tenga real incidencia en la formación valórica dentro de un marco que articule teoría y praxis, consenso y disenso, organizaciones sociales y grupos de interés colectivo, etc., debe contemplar al menos el concepto de democracia y participación como un aspecto más complejo que lo procedimental o técnico, y en este punto se relaciona con el problema de los valores y su enseñabilidad en el sentido de que estos conceptos son en sí mismos valores actuales de esta época en particular: un verdadero instrumento de desarrollo, empoderamiento y subversión donde los sujetos logran finalmente tomar una decisión en la encrucijada de experimentar un valor y en ese sentido, cambiar la estabilidad de la norma y el marco de referencia institucional macro para imponerse como un ser con sentido, significativo y auténtico, involucrando en ese proceso a todos los actores sociales que estén interactuando en ese mismo marco valórico como seres en real comunicación. El valor es nuevamente el eje de estas acciones de articulación con la realidad social e interpersonal en la medida en que los sujetos pueden dinamizar sus roles, flexibilizar sus acciones, llevar a cabo un constante proceso de autocrítica y autonomía que finalmente desemboca en una forma mucho más seria y rigurosa de llevar a cabo la acción pedagógica y con ello la formación valórica dentro de una comunidad educativa.

2.1.3 Objetivos Fundamentales Transversales como propuesta curricular nacional para la formación valórica estudiantil.

En este punto repasaremos el lineamiento nacional respecto al trabajo con valores en la escuela a través de lo que llamamos los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT en adelante), los cuales se refieren a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se espera los estudiantes, como miembros de una comunidad educativa en particular, desarrollen como parte de su esencia personal como ser humano. Desde el Ministerio de Educación, estos OFT (Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media, MINEDUC, 2009) aparecen como una forma de unificar y otorgar una guía para la gestión organizacional y sobre todo pedagógica para cada establecimiento educacional. Lo principal de esta propuesta es el fundamento que da origen a su carácter de transversalidad: Esto significa que la formación valórica es algo que se da intencionada o no-intencionadamente, a través de la entrega de cualquier tipo de contenido, ya que las relaciones pedagógicas que se establecen se dan en los contextos de *vivencias* más que en contextos de recepción de contenidos conceptuales, por lo cual se reconoce como una implicación propia de la transversalidad, que tanto currículum explícito como oculto están movilizando saberes tanto conceptuales como actitudinales, en ese sentido, valóricos.

Dentro del marco teórico en el cual se presentan los OFT a la gestión educacional están los ejes desde los cuales se arma cualquier proyecto educativo, a saber: la formación cognitiva y metacognitiva, que se expresa en el plano académico intelectual, por una parte, y la dimensión afectiva, que dice relación a la formación ética y desde allí la aprehensión de los valores fundamentales que garantizan cualquier convivencia humana. Podremos entrever entonces la propuesta oficialista con respecto al uso de los valores en la educación, que induce a formar en los estudiantes un desarrollo de la autonomía, tolerancia a la diversidad y aceptación de las diferencias, desarrollo de la capacidad de crear, innovar y defender lo que se cree correcto, así como generar conciencia de la relación con el entorno tanto social como natural, en otras palabras:

Decimos que más propiamente formación ética en tanto incluye tanto la formación en valores como el proceso de por el cual se determina que algo es valioso, o correcto, o no lo es. La formación en valores descansa, en parte, en las habilidades de desarrollo del pensamiento, pero no es reductible a los sectores de aprendizaje. (Rodas, 2003)

Si realizamos un análisis más subrepticio de lo anteriormente expuesto en este punto, pareciera estar ligado a cualquier discurso que intente comprender lo que son los valores en un ámbito teórico-práctico ligado al desarrollo vital de cualquier ser humano, y en ese sentido es que no habría que reprocharle ningún punto en su desarrollo puesto que su intención estaría siendo la misma que emerge desde las posiciones que se establecen desde un punto de vista más crítico del canon ético tradicional, que se transparenta como el fondo de todas estas premisas. Sin embargo, existe una diferencia que no es menos relevante en la forma en que se jerarquiza el desarrollo de la dimensión ética del ser humano y que aquí nos puede servir como punto clave para un nuevo diseño curricular que ponga como eje central de su problemática educacional el desarrollo de los valores en clave relacional más que abstracta.

Para graficar la diferencia entre la propuesta que aparece desde los OFT presentados por el MINEDUC y con lo que planteamos en esta investigación como parte de su tesis central lo podemos graficar en el siguiente esquema: La presentación de los OFT se sustenta en un plano causal de desarrollo humano en donde el desarrollo de las habilidades de pensamiento logran, en una perspectiva cognitivista por cierto, dotar al sujeto de las herramientas lógicas de abstracción que le permiten *a causa de ello*, captar, aprehender la importancia y la jerarquía de los valores y principios más importantes para un ser humano, en un sentido propiamente universal y más bien moderno, de la ética y por ende, de la formación en valores. El esquema de desarrollo que planteamos en esta tesis es aquel en donde las habilidades de pensamiento potenciadas desde una lógica del saber no son aquellas a través de las cuales un sujeto se forma éticamente, sino al revés: es justamente el plano experiencial-relacional-conflictivo aquel que permite desarrollar en el plano valórico las habilidades lógicas de pensamiento sobre las cuales se edifica cualquier proyecto cognoscitivo o de una raigambre epistemológica racionalista. Desde el plano filosófico, es la aplicación práctica, en una esfera social particular como lo es la educación, de lo que Lévinas planteaba como su idea-guía al afirmar que “la ética es anterior a la ontología” (Levinas, 2000).

2.1.4. Programa Corporativo de Formación en Valores

Es imperioso en este punto comprender cómo se podría llevar a la práctica las premisas descritas anteriormente en un proyecto educativo. Esto requiere re-significar, a partir de una

comunidad educativa específica, las propuestas valóricas cimentadas en una manera de enfocar el uso de la ética, ya sea autoritaria o relacional, y que para este estudio forma parte de la intención central que articula finalmente la pregunta de investigación.

El proyecto corporativo de Formación en Valores del establecimiento designado para el presente estudio nace, en el año 2005, como una alternativa de trabajo sistemático propuesto y aprobado por el Ministerio de Educación para entregar una impronta distintiva al marco curricular existente. Esto implica dotar de una línea de formación valórica vital, que se desarrolla a partir de todo el proceso de escolaridad de los estudiantes del establecimiento (desde Prekinder hasta IV Medio), por lo que fue necesario re-articular toda la actividad y tiempo académico en pos de la implementación de este proyecto. Desde ya es necesario complementar las intenciones de este proyecto en su noción de actitud, valor y trabajo comunitario, las cuales pueden analizarse más profundamente a partir de la lectura completa del proyecto estudiado, entregado en los anexos del presente trabajo.

Ahora bien, de todos modos hay que destacar que la intencionalidad que guía el proyecto tiene relación con una manera más relacional, concreta y cotidiana, de colaborar con la equidad social, con la participación ciudadana y con la crítica social en segunda instancia. En palabras del propio proyecto, se quiere lograr en términos prácticos que, a partir del Programa de Educación en Valores, se pueda aportar al desarrollo de una dimensión central en el desarrollo de todo ser humano: *“La formación de sujetos con capacidad de asombro, de transformación a partir de la solidaridad, capaces de valorar la trascendencia como convicción de diálogo entre fe y razón y sobre todo, con una mirada de sueño país, en el que cada uno de nuestros estudiantes tenga la oportunidad de recrear y fomentar una patria justa y buena para todos, a partir de sus propios Proyectos de Vida.”* (Programa Corporativo de Formación en Valores, 2009)

La estructura del proyecto se elabora de la siguiente manera, la cual en adelante será descrita en términos fácticos, para mayor comprensión de su línea de formación valórica: De este modo, el colegio ofrece a sus estudiantes y alumnas el Programa de Formación en Valores, elaborado en la Corporación de la Red de Colegios donde éste está inserto. Este programa se imparte en las horas del plan lectivo, con dos horas semanales de clases y con una evaluación representada en conceptos (niveles de logro: insuficiente-suficiente-bueno-muy bueno). Hasta

este punto, cabe destacar que se declara en este proyecto que su línea de trabajo se declara explícitamente no confesional, dado que asume como desafío la convivencia de los distintos credos junto a personas no creyentes. Consecuente con lo anterior se practicará el respeto como valor que se encuentra en la base del Proyecto Educativo, lo que en términos de planificación de actividades incluye prácticas o acciones en las que la solidaridad y el compromiso con los más necesitados se vuelve la tónica de todos quienes participan de ello.

Así también, es necesario recrear un perfil del alumno que es necesario para llevar a la práctica este tipo de actividades. Pues bien, el proyecto corporativo describe al estudiante como un sujeto *socializado* en un ambiente de respeto, el cual será reconocido por su nombre y sus cualidades prácticas, donde se le ofrecerá todo cuanto requiera para asumir su vida como un proyecto único e irrepetible. A partir de este punto, se requiere que este estudiante en formación deba tener una específica relación consigo mismo, estando consciente de sus potencialidades, inquieto en la búsqueda de la verdad, estudioso, entendiendo el estudio como una apropiación de las cosas, respetuoso de sí mismo, honesto, responsable, comprometido con su crecimiento, etc. En relación con los demás, se espera que ese clima socializador sea de características que lo lleven a ser un ser humano respetuoso, comprometido, preocupado por sus compañeros y compañeras, ayudando al que lo necesita, etc.

En relación al procedimiento, se entenderá como el camino para desarrollar una capacidad y un valor por medio de un contenido y un método. La capacidad y el valor son fines, y el contenido y el método son medios para ello. Esto origina en el ámbito empírico que la Estructura General del Programa de Educación en Valores se centra en cinco Unidades-Ejes (UE), que progresivamente van desde una mirada más “intro”, desde el “yo”, hasta desembocar en un “nosotros”, que es la construcción y sistematización de Proyectos de Vida. En cada una de las Unidades-Ejes se trabajan una serie de valores, considerando de base la etapa de desarrollo en la que cada niña o niño se encuentra. A continuación, y para cerrar estos antecedentes empíricos, incluyo la descripción que se hace en la página web en relación al

proyecto, esto para poder mantener en comunicación tanto a padres y apoderados como a los mismos estudiantes.⁴

El Colegio XXXX se encuentra muy preocupado por entregar una educación integral y de calidad. Es por ello que cuenta con un **Departamento de Orientación y Formación** que es dirigido por el Profesor XXXX. En el área de Formación y Orientación se trabaja tanto con los **estudiantes** como con sus **padres y apoderados**, realizando las siguientes actividades:

- 1-. **Jornadas de Educación en Valores** desde Pre- Kinder hasta Cuarto Medio.
- 2-. **Visitas a distintas Instituciones** que necesitan de Nuestro apoyo. Entre ellas se destacan el Hogar "Cristo Especial", Hogar San Gerardo (hogar de ancianos) y hospitales.
- 3-. **Jornadas especiales** para los estudiantes de enseñanza media. Estas jornadas se realizan fuera del Establecimiento y se trabajan temas acordes al desarrollo de los estudiantes.
- 4-. **Trabajo con los padres en las reuniones de apoderados:** Tratamiento de temas relacionados con la formación de los estudiantes en cada una de sus etapas.

⁴ Extraído del sitio web:

<http://colegioemprenderlarapinta.cl/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=32>. Fecha última consulta: Marzo 2012.

2.2. Antecedentes Teóricos

2.2.1. Concepto de valor y tipos de ética a la luz de su enseñabilidad

El ejercicio de la ética y la moral es sin duda una de las más fundamentales acciones del ser humano a lo largo de toda su existencia, ya que está directamente ligado a la construcción de identidad humana y una relación en común, ambos factores indispensables en la esencia de todo ser humano. Con relación al concepto de *identidad humana*, entenderemos la respuesta a la pregunta por “quiénes somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos”, lo que da origen a un conjunto de elementos convergentes hacia lo que nos hace humanos en primera instancia (Morin, 2002); mientras que la *relación en común* considera que parte importante de la más íntima relación consigo-mismo, identitaria y original, supone desde su génesis una “dialéctica interior en relación con los demás, con la alteridad cuya puesta en escena de todos configura las identidades de cada uno” (Lévinas, 1993), así como hace comprender al ser humano que “es a la vez un *sí mismo* y un *todos*, individuo y especie comunitaria a la vez (Fromm, 2006). Es así como desde la base ontológica del ser-humano coexisten relaciones con una alteridad, basadas éstas en acciones que hacen de la convivencia cotidiana un motivo de constante aprendizaje, por y para sí mismo en consonancia (o disonancia) con los demás, en directa relación con los proyectos que construimos día a día como personas, tanto en la comprensión de la realidad como en la construcción de los conocimientos que emergen desde allí.

Tomando como visión del ser humano esta “base ontológica-relacional”, podemos realizar una panorámica de lo que ha sido la definición y caracterización del estudio de las relaciones del ser humano consigo mismo y los demás como una ética particular. Es así como a partir de la comprensión de ser humano existen dos grandes visiones-modelos de la ética como campo de estudio y como ejercicio vital, como ontología del ser humano y por ende, como guía de acción: 1) La ética autoritaria, que se define a través de la formación y elaboración de las normas sociales que serán (o deben ser) cumplidas y seguidas por la mayor cantidad de personas para asegurar bienestar o seguridad en un determinado conjunto, o en palabras de Fromm “una autoridad establece lo que es bueno para el hombre y prescribe las normas de la conducta” (Fromm, 2006); y 2) una ética relacional, que construye los valores a través de la expresa y concreta relación cara-a-cara y a través de la cual se establecen, en un nivel de

contingencia y particularidad que sólo la diferencia entre persona y persona pueden definir, incluso en términos contextualizados hacia sus emociones, como es el caso de la *empatía* en la constitución de la propia personalidad (Rogers & Rosenberg, 1981).

En tal sentido, existen dos grandes consecuencias de lo que una relación ética puede integrar: una, que situaremos a partir de la distinción mencionada anteriormente que realiza Erich Fromm sobre el nivel de la ética autoritaria, en la intención de *universalizar* el campo de relaciones humanas a la base de “conceptos-macro”, o “relaciones ideales” como lo son las relaciones que aparecen supeditadas a valores concebidos objetiva y esencialmente (Hartmann, 1961), lo que en términos prácticos intenta hacer *objetivas* las líneas de acción frente a la cual todo un grupo humano *debe* actuar. Este modelo logra finalmente, y como consecuencia directa pragmática, establecerse en el campo laboral para poder propender, por ejemplo, a lo que llamaremos una “ética profesional” al más estilo de lo que Phillipe Perrenoud llamó una “catequesis” donde la dimensión del *quehacer* (acción) debe estar acorde a la dimensión del *decir* (norma moral), la cual se diseña todo método de acción, capacitación y formación continua docente, basado en jerarquías valóricas universales más allá que las costumbres existentes en las relaciones concretas y específicas. Es así como obtenemos en la práctica planes de acción, proyectos institucionales para la gestión educacional, manuales de convivencia, programas corporativos de formación valórica, entre otros.

En educación esta forma de concebir las “buenas y malas” relaciones humanas ha llevado a las mismas personas a dejarse de preguntar por qué hacen lo que hacen, pues sólo deben remitirse a lo que está escrito, a lo que todos *deben* seguir, en una suerte de deontología universal contemporánea. Cabe destacar a este respecto lo que Glatthorn llama “currículo recomendado” (Glatthorn, 1994), entendiéndolo por ello las políticas de recomendaciones y perfiles de egreso, requisitos de graduación, contenidos y secuencias, listas de objetivos verticales y transversales para cada una de los campos de estudio, elaborando “standards del saber y el quehacer” aprobados previamente por las organizaciones racionales establecidas para el cumplimiento de esta tarea, en este plano, también se incluyen las perspectivas de formación valórica. (Glatthorn, Boschee, & Whitehead, 2006)

2.2.2 Elementos de la teoría de la reproducción

En esta investigación se abordarán elementos desde dos teorías que considero importantes para poder incluir en los análisis de datos que obtendremos en las entrevistas a los actores de la presente comunidad educativa. En el caso de la teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1997), las prácticas sociales deben analizarse y explicarse dentro de un esquema de posiciones e intereses en conflicto.

En este esquema estructurado reconocemos las nociones de *campo* y *habitus* como aquellas centrales e indispensables para poder comprender la reproducción cultural que se da entre las diferentes instituciones sociales. Estos conceptos se correlacionan en tanto el campo estructura el habitus y a su vez el habitus contribuye a constituir el campo como un mundo con sentido y valor (Bourdieu, 1997). A raíz de la posterior entrada hacia el discurso de docentes y estudiantes sobre su representación refleja la forma en la cual interactúa el habitus como una estructura dinamizada por estructuras en constante coerción y desde ahí, podremos comprender cuál es el significado que ellos dan a la realidad pedagógica en general, y a la reflexión que para ellos suscita lo que ocurre en relación a la implementación del programa de valores desarrollado por la institución.

2.2.2.1 Habitus

Siguiendo la teoría de la reproducción, las prácticas sociales no se reducen a intereses personales en conflicto sino que deben encarnarse en sujetos. Justamente, son *disposiciones* que se encarnan en un sujeto particular y que se traducen en ideas, valores, juicios, preferencias, gustos, etc. Es así como el habitus es un principio ordenador que no es elegido por el sujeto, pero que determina formas de valorar, por ende, de pensar y sentir a partir de la posición social (estructura de fondo) de los sujetos con los que se relaciona. Es adquirido a través de la práctica, a través de cada experiencia de vivir en sociedad, ya que actúa como un principio generador y organizador de prácticas y representaciones.

Ya que el *habitus* como concepto no opera individualmente, está atravesada con lo que de ella se logra a través de la cultura como fondo de acción y finalmente, telón de reproducción de las disposiciones subjetivas. Es este aspecto el que se realiza de modo arbitrario en sus contenidos, normativas, prácticas y saberes, revelando una dinámica que debe ser resuelta a

través de una particular dinámica en la cual el sujeto se hace presente y construye realidad (Bourdieu, 1997).

El *habitus* como concepto que menta un sistema adquirido, aparece desde una relación entre ciertas estructuras, las cuales son fijas y constantes a través del tiempo (o al menos resisten en mantenerse de una determinada manera) y por otra parte tenemos al sujeto llevando esta estructura establecida a una práctica del accionar, a una forma de ser y de vida propia. Hay dinamismo y estática en este concepto gracias a la interrelación de los aspectos subjetivos en armonía (o resistencia) con las estructuras fijas y conservadoras. Este concepto como disposición y apertura a ese dinamismo previamente mencionado implica una tendencia, una predisposición del cuerpo y la existencia hacia esa interrelación entre lo ya estructurado y el accionar como el dinamismo creador, validador y constructor de esa misma estructura, la cual es reflexionada cada vez por el sujeto que vivencia este nudo y movimiento desde su cotidianidad hasta la descripción de sus elementos esenciales. Finalmente, esta estructura y dinámica a la vez permite que se reproduzcan todos los elementos sociales que sustentan las condiciones de nuestra propia producción, es decir, es un “producto de condicionamientos” sin ser del todo determinista, pero sí teniendo un fuerte influjo en las personas a través de agentes claves presentes en el proceso de socialización. Según el decir del mismo Bourdieu, se caracterizaría como una “subjetividad socializada” (Bourdieu, 1997). El espacio social, el mundo circundante para el sujeto, se presenta como un campo de interrelación forzosa entre aspectos políticos, económicos, educacionales, culturales, etc., lo cual, veremos, origina una forma de comprender su sistema y jerarquía valórica frente al mundo, y de ahí las percepciones y apreciaciones de lo que sería una formación valórica determinada.

A nivel de comunidad educativa, más específicamente dentro de las interrelaciones personales que se establecen en el aula y a través de las prácticas pedagógicas de un establecimiento educacional, por ejemplo, el *habitus* se podría entrever en cómo esta dinámica se percibe en la relación de los sujetos con su cultura, a través de sus significados, dinámicas de grupos, involucrando símbolos y rituales que funcionan finalmente como un esquema de apertura del sujeto frente a los agentes de interrelación y estructura sociales, la cual sólo se adquiere mediante la práctica.

2.2.2.2 Capital Cultural

A partir de las nociones de *campo* y *habitus*, Bourdieu desarrolla una discusión acerca de la legitimación de las desigualdades sociales desarrollando la noción de capital cultural. Para Bourdieu, *las instituciones educativas están estructuradas para favorecer a los estudiantes que ya poseen el capital cultural* (son estos estudiantes los que dominan el campo educativo) (Bourdieu, 2004). Para Bourdieu, todo capital es trabajo acumulado que cuando es apropiado por algunos grupos o agentes sociales les permite apropiarse de energía social en la forma de trabajo u objetos. El capital (personas u objetos) tiene la capacidad de producir beneficios y reproducirse en forma idéntica o transformada. Tiende a persistir (reproducirse o perpetuarse) haciendo que no todas las cosas sean igualmente posibles o imposibles.

Al hablar de reproducción cultural, Bourdieu analiza el modo en que se realiza la transmisión cultural, explicando por qué determinados grupos tienen garantizado el éxito o el fracaso en la educación. Bourdieu sugiere que el éxito educacional se vincula fundamentalmente con el traspaso del capital cultural a través de la transferencia de un conjunto de disposiciones culturales (Bourdieu, 2004).

2.2.2.3 Violencia simbólica

Este concepto se deriva del anteriormente tratado para poder comprender como una herramienta, y según los objetivos de esta investigación, una suerte de “puente” entre los elementos teóricos y empíricos provenientes de la teoría sociológica y los conceptos provenientes del estudio filosófico y ético propiamente tal. La violencia simbólica plantea un modo práctico la relación que los sujetos mantienen con su constitución y dinámica social, en una clave de conflictos interpersonales e interestructurales, sobre todo referidas a espacios en donde estos conflictos se revelan como relaciones de dominación, es decir, de la preeminencia de un poder frente a otro enfrentados. La noción de violencia simbólica es el modo en el cual los sujetos que están en los niveles inferiores de las jerarquías estructurales ven y comprenden esa realidad fenoménica como una muestra más de legitimidad de lo que “significa” lo social. Podría decirse, en términos de poder, que los dominados aceptan como legítima y

fundamentada su propia condición de dominación. Sus propias nociones de verdad y realidad se dinamizan para hacerles ver que se deben aceptar como parte del entramado intersubjetivo las jerarquías de poder venidas de los ámbitos de dominación sobre los cuales los sujetos dominados responden constantemente y configuran su propia vida, por ende, sus propios principios y valores asociados a ese proceso.

La violencia simbólica indica un fenómeno de dominación entre los sujetos mediante la estructura y la dinámica sociales que los constituyen y desarrollan (Fernandez, 2005). No se trata, dicho sea de antemano, de una relación determinista o impositiva coercitivamente de una estructura frente a un sujeto pasivo o vacío en su accionar, sino de que estamos frente a un proceso más complejo: Justamente a partir de las variadas formas de violencia simbólica existentes encontramos un puente o bisagra entre nociones constitutivas de la existencia de una persona (campo epistemológico propio de la ética y la filosofía, por una parte) y por otra, la practicidad de las relaciones sociales y su funcionamiento dentro de un contexto determinado en donde esos sujetos se relacionan (campo epistemológico propio de las ciencias sociales en general), y esto porque las formas de violencia simbólica las encontramos en las más diversas formas de comprensión de la realidad: lenguaje, educación, pensamiento, economía, etc, y eso es sólo posible mediante una *mediación* del sujeto dominado con la estructura dominante a través del sistema de disposiciones a través de las cuales estos mismos sujetos se encuentran con una realidad evidente por sí misma y sobre las cuales se constituyen a sí mismos dentro de esa relación activa. En otras palabras, no existe la anulación del sujeto pasivo o vacío en su estructura porque es éste quien reproduce la relación de dominación de la cual es parte.

¿Cómo se relaciona el concepto de violencia simbólica con un campo ético más complejo que contempla las jerarquías valóricas, la comprensión del valor o bien la formación de los sujetos mediante los valores que marcan sus principios y definen sus decisiones? En primer lugar, por el amplio sentido práctico de lo que “se debe” hacer, de lo que se hace (y por ende de la decisión que se toma) en las diversas situaciones ya conocidas en el cual los sujetos presentan un esquema de pensamiento y visión del mundo fenoménico que los rodea, por lo que la construcción y establecimiento de un valor como tal queda prendado de ese proceso. La apreciación y la acción que los sujetos generan a través de sus prácticas revelan las

comprensiones que éstos manejan del mismo modo que una disposición frente al mundo, frente a la relación que mantienen con él, respondiendo una vez más a las estructuras de reproducción de un esquema social establecido a través del *habitus*. En el mundo social, la violencia simbólica se deja entrever en un espacio en el cual todos los agentes que participan de las estructuras de reproducción social se enfrentan con diversos medios y finalidades determinadas (Fernandez, 2005). Los agentes en este sentido poseen diferentes tipos de poder enfrentado bajo la forma de capital cultural sobre el cual actuar y posicionarse para validar simbólicamente su visión de mundo y con ello su valor como sujetos.

Es menester mencionar sobre este punto que la posibilidad de la existencia de la violencia simbólica como concepto se origina en la relación intrínseca entre los sujetos un universo de significados compartidos y no compartidos que originan en sí mismo un mundo constitutivo y en constante expansión. Bourdieu (Bourdieu, 2004), graficaba aún más concretamente este aspecto indicando que la posibilidad de acción del sujeto en el mundo sólo era posible mientras éste pusiera en el campo de juego y fuerzas sus representaciones que se hacía del mundo fenoménico que se le presentaba para luego legitimar su propia posición dentro de un mundo de sujetos con representaciones y con ello visiones de mundo específicas. Es por este fenómeno de lo social que la dominación no se podría abarcar solamente como un fenómeno de coerción física, sino que también coexiste en ella una dimensión simbólica en la cual son los mismos sujetos, en tanto respondientes del sistema de representaciones simbólicas determinadas, los que en actos de plena conciencia *optan* por aceptar las estructuras dominantes como objetos de conocimiento e incluso de una validación, de una legitimidad de lo que se reconoce como valioso, de la misma forma en la que el mundo se aparece como *evidente en sí mismo* para los sujetos de acuerdo al concepto de *habitus* explicado anteriormente.

Es así como este tipo de violencia sólo es eficaz cuando es reproducida a través de la legitimación y reconocimiento de ciertos conocimientos implementados desde una estructura de poder y dominación encarnada en una institución social determinada, por lo que esta violencia se asegura un plexo de expansión en tanto representaciones sociales ancladas en la estructura social, y con ello asegurar una eficaz reproducción entre los sujetos que validan y anticipan su accionar práctico en esta situación. Aquí tiene cabida de forma inexorable el rol

de la escuela y más concretamente, el trabajo pedagógico que emana de tal relación institucional, esto porque el trabajo pedagógico tendrá un impacto en la legitimación de conocimientos y con ello de valores aceptados y compartidos en su significación en la medida en que el sistema de significaciones se reproduzca dependiendo de factores socioeconómicos y culturales de origen.

Por ejemplo, y a nivel curricular, las condiciones de entrada de los estudiantes en interrelación con la propuesta educativa de una institución enmarcada en sus objetivos, metas y propósitos específicos, son las que detonan el campo de fuerzas entre las cuales el poder y la dominación viene entregada de antemano con la imposición arbitraria de una forma unívoca de comprensión del conocimiento, de la validación del mismo dentro de la reproducción de la estructura social en tanto tales estudiantes validen sus limitaciones y posicionamiento dentro del círculo inamovible desde ya en lo que implica las fuerzas reproductivas de un status estructural determinado de antemano en la génesis del mismo sistema educativo desde el cual la escuela es parte componente.

En educación, la cultura y el conocimiento que emerge de ella, resulta ser aprehendida significativamente como arbitraria y predispuesta por parte de los agentes educativos que pertenecen a una determinada comunidad, por lo cual todas las relaciones humanas que se circunscriben a estas estructuras y átomos sociales en pugna tienen desde ya que estudiarse a la luz de una violencia simbólica bajo la clave de una cultura legítima y universal, con obviamente, valores y principios preestablecidos para un común de sujetos (Bourdieu, 2004). Los valores como objetos sociales median en este proceso como una significación más a imponer, añadiendo una fuerza simbólica de carácter moral a los campos de fuerza entre sujetos significantes.

En el proceso de enseñanza aprendizaje, enmarcado en el marco institucional social que describimos, se realiza de una forma subrepticia, no invasiva explícitamente, por lo que el sujeto que responde a esta lógica, sobre todo en la aceptación de los códigos cotidianos de un establecimiento escolar y la relación con el conocimiento que emerge de ahí. La cultura se aparece ante los agentes de una comunidad educativa con un valor de objetividad o al menos de incuestionable que hace que los estudiantes, por una parte, no desarrollen elementos críticos en donde su propio posicionamiento frente al mundo entre en el campo de fuerzas para

los demás sujetos, y por otra, los docentes dan por “real” o “factum” el que deban transmitir ciertos conocimientos, ciertos códigos sociales, finalmente morales, que son impuestos por los sectores de poder estructurantes de la reproducción de dominación social. La violencia simbólica en la escuela se reproduce entonces por el simbolismo en la disimulación de las imposiciones sociales, el curso de la vida y el “deber-ser” de un estudiante, muchas veces escrito en clave normativa o punitiva. Aparecen dentro del discurso escolar los conceptos de “competencia”, “carrera”, “meta”, “desafío”, “logro”, “éxito”, definido de antemano por tal estructura y provocando juicios de valor en los estudiantes sobre qué es una “buena” decisión: qué es incuestionable y qué no lo es. ¿Cómo se revela en los estudiantes la existencia de este tipo de violencia? A través de la interiorización del fracaso, de un juicio de valor negativo hacia sí mismos directamente relacionado con la imposibilidad o la dificultad extrema de lograr los objetivos, el ideal de resultados que compone el discurso de la institución educativa.

La autonomía de los sujetos, en este caso, de los estudiantes en formación, tiene un límite impuesto de antemano (aunque este límite no implica tampoco un determinismo a ultranza, ya que como vimos anteriormente, los sujetos están *dentro de* una dinámica impositiva, no así una derecha anulación de la voluntad) y este límite viene dado por la estructura social fomentada por el mundo adulto que participa de una comunidad educativa en particular (Fernandez, 2005). Si lo pensamos desde la violencia que se ejerce desde las estructuras que emiten la fuerza de su campo a través de los discursos morales, obtendremos una fuerza estructural organizada en los valores validados y legitimados en la reproducción social.

2.2.2.4 Acción pedagógica

Es claro hasta esta parte que toda acción pedagógica se debe pensar enmarcada dentro de una dinámica de las estructuras sociales en donde coexiste la llamada *violencia simbólica*, que se revela como una imposición dinámica de sistemas de significados compartidos y no compartidos sobre grupos de sujetos, los cuales permiten esta imposición, dinamizándola en lo que ellos consideran como legítima. Esta legitimación provoca la reproducción de las lógicas violentas en conformidad a la construcción de significados que una vez validados, son parte de una práctica o acción conjunta.

Las relaciones de poder establecidas entre grupos humanos están de antemano establecidas como una de las formas más evidentes sobre las cuales las estructuras a reproducir funcionan, por lo cual la contribución a su reproducción sistemática depende en exclusiva de los sujetos que participan y que finalmente logran que la violencia simbólica se establezca como un mecanismo de éxito. En la medida que toda forma de poder se legitime por medio de la *cultura* a la que pertenece, se contribuye sistemáticamente a que tal comprensión siga manteniéndose en pie. En ese sentido, el quehacer del ámbito educativo en todas sus aristas es precisamente lo que se debe vigilar en este intertanto, ya que ciertamente el espacio donde se ejercen relaciones de poder más relevantes e imbricadas en el proceso de socialización de un individuo es precisamente su paso por la escuela como institución social.

Hasta aquí, podríamos incluso decir que el lugar que se asume con la violencia simbólica como tal *es* la acción pedagógica como tal. Curricularmente, la selección de contenidos, la comprensión epistemológica de los mismos para categorizarlos, ordenarlos y dinamizarlos a través de la enseñanza, logra que coexista dentro de todo el proceso una imposición cultural y con ella una visión de mundo particular que finalmente logra que se establezca una lógica impositiva pero subrepticia del poder que se valida por todos los participantes de la comunidad educativa, incluso más allá de la dinámica entre profesores y estudiantes.

La violencia simbólica en la acción pedagógica, como incluye a todos los agentes que participan de una comunidad educativa en específico, se realiza de diferentes formas, pero siempre en contextos de que un sujeto se construya a partir de la aprehensión de significados contruidos sobre la base de imposiciones culturales determinadas (Bourdieu, 2004). En ese sentido, el proceso de aprendizaje tiene en sí mismo una cuota no menos relevante de relaciones legitimadas de poder a la base de cualquier formación subjetiva. Entre estas diferentes formas encontramos, por ejemplo, los aprendizajes sociales que se reciben difusamente durante las interrelaciones con los miembros del grupo de pares que también están en el mismo proceso de formación y socialización subyacente, en este caso, los compañeros o amigos del estudiante. También las lógicas de reproducción social que el sujeto aprende a través de las relaciones con su familia o sus cuidadores más cercanos, y para finalizar, las que están legitimadas por una institución formal de educación que fortalece la

violencia simbólica en tanto se organiza conscientemente una selección cultural de los contenidos en desmedro de otros.

¿Es posible pensar una vía para la deslegitimación de la imposición de contenidos culturales y así terminar con la violencia simbólica en espacios de formación y aprendizaje constante de un sujeto? Dentro de la acción pedagógica en una institución como la escuela, la pregunta se mantiene en pie mientras exista aún la idea de una arbitrariedad cultural para la enseñanza, independiente del proceso de formación y socialización de quienes han de enseñar. Las relaciones de significados compartidos que reportan una revelación de violencia simbólica recae en la figura de la autoridad en las relaciones verticales dentro de la institución, y en ese sentido, la verticalidad no se expresaría solamente en la figura de quienes están más arriba en la escala, sino que también en los códigos culturales que estas figuras reportan para quienes están más abajo en las interacciones de poder, como en el caso de nuestro estudio: la formación valórica y la pre-comprensión de los valores en este sentido, lo cual es una evidencia más de cómo se evidencia la violencia simbólica dentro de la acción pedagógica más profundamente que una selección de contenidos culturales.

Los valores también se aprehenden desde mecanismos de violencia simbólica, incluso cuando los sujetos que los importan no consideran en sí mismos que estas lógicas de poder se den en los contextos escolares, por lo cual el ámbito de la formación valórica es un campo aún inexplorado de acuerdo a las políticas institucionales sobre educación dentro de una comunidad educativa en particular. Las relaciones de poder en el caso de la percepción de los valores son mucho más evidentes, porque los miembros que son objeto de poderío conciben la legitimación de los significados impuestos en la medida que aceptan el derecho de la figura de autoridad específica para realizar acciones pedagógicas y con ello dejar entrever un cierto “deber ser” para la formación de un sujeto en particular, por lo cual un discurso tiene sentido mientras que otro se desecha de plano (Bourdieu, 2004). Un ejemplo de ello, por ejemplo, es cómo se construye un discurso pedagógico sobre temas controversiales con conflictos de valores de fondo, en donde en vez de trabajar todas las ópticas del problema, desde distintos ángulos valóricos, se opta por anular y de plano obviar conflictos discursivos.

Bourdieu (Bourdieu, 2004) explica la implicación de la idea de la arbitrariedad cultural para la enseñanza. Toda enseñanza, en la escuela o en el hogar, descansa en la autoridad. La gente

debe aceptar el derecho de aquella persona que tiene autoridad a hacer o decir cosas, o de otro modo esta autoridad se desvanece. Es así como en la escuela los estudiantes han de aceptar el derecho del profesor a decirles lo que han de estudiar. Esto tiene una serie de implicaciones para el profesor. El docente cuenta con una serie de límites sobre lo que legítimamente puede enseñar. Por tanto, la educación no es un juez independiente: los criterios para juzgar a los estudiantes están determinados por la cultura de las clases dominantes, cultura que resulta modificada hasta cierto punto por el sistema educativo.

La acción pedagógica, al reproducir la cultura con toda su arbitrariedad, también reproduce las relaciones de poder. Esto último implica la exclusión de ciertas ideas como impensables, así como su inculcación, es así como la autoridad pedagógica es un componente necesario o condición para una acción pedagógica exitosa. A su vez, la consecuencia directa de los dos hechos anteriormente planteados es que la figura de autoridad pedagógica es tan fundamental en su rol de “motor de relaciones” que a menudo se identifica con la relación primordial o natural entre el padre y el hijo, lo que aún más, nos permite afirmar con seguridad que esa autoridad no es uniforme en todos los grupos sociales, pero que representa lógicas de poder altamente significativas para el desarrollo integral de un sujeto. Las ideas ejercen efectos distintos cuando se encuentran ante disposiciones preexistentes, lo que implica que el éxito diferencial de la acción pedagógica está, en primer lugar, en función de que cada grupo o clase tiene un distinto *ethos* pedagógico, enmarcado finalmente en la forma en que la misma cultura reproduce y legitima todos los mecanismos de coerción y arbitrariedad.

Finalmente, y desde el pensamiento de Marx como punto de inflexión epistemológica (Marx, 2001) En una sociedad dividida en clases el capital cultural está muy desigualmente distribuido. Un sistema educativo que pone en práctica una singular acción pedagógica, que requiere una familiaridad inicial con la cultura dominante, y que procede por medio de una familiarización imperceptible, ofrece una información y una formación que solo puede adquirirse por aquellos sujetos que poseen el sistema de predisposiciones que es condición para el éxito en la transmisión e inculcación de la cultura.

2.2.3 Elementos de la teoría de la acción

Desde la teoría de Alain Touraine (Touraine, 2003), podremos enfocar aspectos relevantes de nuestra investigación en torno a lo que ocurre y ocurriría “dentro” de la especificidad de la comunidad educativa a trabajar en tanto ésta representa efectivamente una ocasión de cambio y transformación profunda del marco social general, lo cual es muy decisivo sabiendo que cada actor de la comunidad educativa incide directamente en la situación presente de la misma frente al sistema social macro que la envuelve, pero que no la determina en todos los aspectos. La teoría que abordaremos de este sociólogo plantea en términos generales que la teoría que más funciona para analizar problemáticas educativas no es la que sitúa a esta institución como un sistema que reproduce la estructura y las dinámicas procedentes de la sociedad que la envuelve, sino que la escuela como tal la cual es responsable de la acción de reproducir las desigualdades, mantenerlas o reducirlas. Esta premisa dota de un grado de importancia mayor a todos los actores que participan de las dinámicas escolares, por lo que es clave fundamentar la propuesta de mejora a través de dotar de un análisis serio y riguroso de lo que existe respecto al tema para poder elaborar un lineamiento de cambio a partir de lo establecido.

2.2.3.1 Historicidad y autopoiesis de la sociedad

Como una forma de dotar al sujeto de espacio en la noción de transformación social, Touraine (Touraine, 2003) integra como concepto de “historicidad” dos aspectos sociales definitivos en cualquier propuesta de análisis y cambio en una comunidad perteneciente a una institución. En primer lugar, que la sociedad incide en su propio trabajo de producción, interviniendo en sus propias dinámicas, organización y funcionamiento, todo esto dentro de un contexto histórico especial y flexible. En segundo lugar, la historicidad es lo que dota a cualquier sujeto de un fondo sobre el cual actuar con objetivos y lineamientos claros hacia la innovación, integrando su correlación a estructuras previas socioeconómicas y socioculturales para luego transformarlas desde esa comprensión. A su vez, la autopoiesis se presenta como una crítica del autor a las teorías de la reproducción, que a su juicio no dejan espacio al sujeto y su voluntad de dialogar con el sistema que le antecede, sino que releva al sujeto como aquel que es capaz, desde su comprensión como sujeto histórico, que puede producir sociedad por sí mismo más allá (o complementando, por qué no) las estructuras o la reproducción de la misma.

2.2.3.2 Sociedad como campo de creación conflictiva

Frente al concepto de “globalidad” en donde las ideologías o concepciones de un mundo ordenado y sistematizado dejan al sujeto como un engranaje dentro de tales estructuras, Touraine (Touraine, 2003) plantea que es precisamente el conflicto entre sujetos lo que dota de movilidad y capacidad de transformación a la sociedad como conjunto. En ese marco, la sociedad debe estar representada como un campo de creación que emerge desde el conflicto, y desde el orden o un consenso previo venido desde una creación conceptual (Touraine, 1969). En ese plano, el conflicto no aparece como la oposición radical de dos aspectos irreconciliables del todo, sino que dentro del conflicto se explicita una interrelación social que busca compartir, visibilizar y posicionar valores culturales, desafíos y orientaciones comunes alrededor de los cuales éste continúa luchando. Dentro del plano ético-político, un concepto sobre el cual el conflicto es clave es el de democracia. Desde aquí, estamos en una nueva época donde los derechos culturales y participativos del sujeto son centrales, y una sociedad que se aprecie como democrática debe asegurar, además de distribuir equitativamente el capital económico, una igualitaria distribución del capital cultural y con ello nuevas formas de organizarse como sociedad en aspectos donde los sujetos son decisivos, tanto en religión, sexualidad, identidad, política, etc. No por el hecho de que a partir de aquí se instaurará un “nuevo orden” o una sociedad predecible en términos sociológicos, sino más bien porque a partir de la creación de un sujeto empoderado en las estructuras se podrían crear hasta nuevas instituciones y formas de organización basadas en nuevas dinámicas de ser-sociedad.

2.2.3.3 Desigualdad en la escuela

Gran parte de la desigualdad que se observa en la escuela se produce en ella misma y no es heredada de las diferencias entre las familias cuyos hijos van a la escuela. La escuela tiene responsabilidades en la desigualdad social. Las relaciones entre estudiantes y profesores producen parte importante de la desigualdad o igualdad en las escuelas.

“Cada vez que los profesores buscan protegerse de sus estudiantes valiéndose de su especialidad profesional como escudo contra ellos, los efectos sociales que eso produce son negativos” (Touraine, 2003), en el sentido de que las interrelaciones que existan entre ellos

como sujetos dotados de un rol y status dentro de las dinámicas de la sociedad estarán mermados por la incapacidad de solidificar en la construcción de realidad del estudiante la posibilidad de visualizar su futuro en torno a la movilización social y así mejorar su situación actual. La conclusión a este respecto es que el rol de la escuela es precisamente responsabilizarse de los conflictos valóricos y los problemas sociales sobre los cuales ella es más que un ente reflejo o una fiel reproducción, esto porque las mejoras en la calidad de la educación no dependen necesariamente de una mejora en la distribución del ingreso como una condición *sine qua non*, sino que también es dentro de la escuela como institución que deba explicitar y posicionarse en torno a una transformación profunda de las interrelaciones que se dan a nivel de aula y más ampliamente, de la organización y dinámica interpersonal que se mantiene a nivel de comunidad escolar.

2.2.3.4 El factor emocional y su relación con los valores

Este apartado tendrá el objetivo de complejizar el factor emocional en la puesta en marcha de cualquier iniciativa que pretenda situar a la formación valórica dentro de sus lineamientos educativos. Esto porque este ámbito ha sido uno de los más relegados en la jerarquía de tópicos importantes de investigación por la ciencia social contemporánea y eso repercute en la forma en que las mismas instituciones sociales, entre ellas la escuela, tratan o consideran al menos tales aspectos dentro de su propio desarrollo. La pretensión está en tomar estos aspectos en cuenta a la hora de investigar y diseñar cualquier programa educativo que realmente trate el valor y la ética como factores inherentemente experienciales, humanos por ende y no descansa en una atribución cognitiva-conceptual de los mismos.

En primer lugar, las emociones han sido sistemáticamente reprimidas y su importancia, sistemáticamente minimizada por un proceso social que abarca tal nivel de hegemonía que podemos ver categorizaciones y lineamientos directivos en la forma en que los roles sociales y roles de género manifiestan (o deben manifestar) su relación con las emociones (Cassasus, 2009). Lo que repercute en la comunidad escolar, para complementar estos diagnósticos que pueden parecer una generalidad, es la forma en que docentes y estudiantes enfrentan el día a día, aprendiendo subrepticamente a controlar las emociones, negar su existencia incluso y canalizarlas en otras acciones (que no dicen relación con la emoción original, un ejemplo de

ello es la agresividad física para ocultar una emoción de tristeza) de tal forma que obtenemos serias consecuencias psicológicas e incluso psicosomáticas para todos los miembros de una institución educativa.

Esto ocurre porque la educación *intelectualiza* la experiencia, en vez de *incorporar* la experiencia. Las emociones se relacionan en primer lugar con el cuerpo, y sólo después se pueden intelectualizar y transformar en conceptos y pensamientos. (Cassasus, 2009)

En palabras de Casasus, estamos en el plano emocional, ante una franca “pérdida de originalidad” y una “pérdida de originalidad” en la relación con nuestro propio yo, nuestro ser-sí-mismo que nos permite preferir, valorar ciertos fenómenos internos (personales) y externos (interrelacionales) dado el casi nulo *conocimiento* que tenemos sobre nosotros mismos. Si además de ello sumamos el decisivo factor de alteridad, caemos desde este paradigma metodológico que es la educación racionalista hacia una franca crisis del *no-saber*. ¿Qué tiene que ver esta situación con la formación en valores o con una dimensión ética en el ser humano en formación? Una ciega obediencia a los preceptos que escuchamos como formas de enfrentar en lo cotidiano el presente con miras de ser recompensados de alguna manera en el futuro, olvidándonos de nosotros mismos, de nuestras presiones y amenazas a nuestro cuerpo y psique, en pos de “quedar bien” frente a los *juicios* de los otros: lo que nos importa es saber quiénes son los malos y quiénes los buenos, qué es lo que está mal y qué es lo que está bien, qué es lo mejor y lo peor, qué es lo normal y lo anormal, qué es lo castigable y qué es lo loable, etc. Es menester mencionar aquí que estamos ampliando también este campo de ignorancia emocional frente a sí mismo y los otros más allá del caso específico de los estudiantes, a todos quienes participan de la comunidad educativa, por ejemplo, nosotros los docentes, esto porque nuestra experiencia personal está vacía de contenido autogenerado, repleta de preceptos y “lemas” del buen desempeño que atentan contra valores centrales como la dignidad o el bienestar integral de las personas (no es sorpresa para nadie las deplorables condiciones laborales de los docentes, pero ¿por qué las aceptan? Porque hemos sido educados también a equiparar nuestro desempeño laboral en directa proporción con los niveles de sacrificio personal en pos de un otro -el estudiante, el colega-, que tampoco ha logrado una directa conexión con nuestra realidad).

En este sentido, podemos interpretar la relación que existe entre emociones, conocimiento y valores, dado el defecto que implica no tener conocimiento real y originario del ser-sí-mismo que habita en cada uno de nosotros y que nos permitiría juzgar y defender determinadas situaciones con nuestro propio rasero. Es por eso tan urgente que la escuela como institución sea la primera en revertir esta situación de represión sistemática de las emociones en la medida en que *valoremos* nuestra propia experiencia de lo que nos ocurre con nosotros mismos y los otros, sopesando implicaciones y consecuencias.

Esto presupone que las acciones del otro son de algún modo una función de su experiencia tal como sé que sucede con las mías. Sólo con la base de este presupuesto, no importa lo correcto que pueda ser, es posible arriesgarnos a hacer inferencias sobre la experiencia del otro desde nuestra perspectiva de sus acciones. (Laing, 1998)

2.2.3.5 Interaccionismo Simbólico

Una vez establecida la relación del mentor con lo mentado en clave intencional, el enfoque que más se acomoda a los objetivos del presente estudio es el que indica que las acciones que determinan las significaciones dotadas por los sujetos sobre las cosas que los rodean, y entre ellos como parte del mundo social interactuante y vivencial (Blumer, 1982). Además, es importante destacar que en esta relación la alteridad cobra un decisivo proceso de comprensión de la realidad, ya que el mismo significado que se atribuyen a las cosas mentadas y conocidas (como en este presente estudio los valores y las relaciones interpersonales) son mentadas *gracias* a la interacción social que se establecen con los demás. El interaccionismo simbólico como enfoque de estudio ya considera que la búsqueda de universales en torno a las precomprensiones humanas ya es una tarea inútil, esto porque a nivel intencional (siguiendo también a Husserl) cada vez que el mundo es “puesto en juego” por las personas que se interrelacionan y significan, influyendo en él, estamos frente a una construcción de horizontes de sentido que dibujan la realidad (Husserl, 1962) la cual debe ser, más que reducida: decodificada en sus espacios.

A modo de establecimiento de la complementariedad entre los dos derroteros sobre los cuales situar el análisis, traigamos a colación lo dicho por Alfonso Ortiz:

Y en este sentido, la *perspectiva cualitativa* (a través de la decodificación simbólica, pero sin absolutizarla ni reducirse a la misma) tiende a coincidir, en última instancia, con la propia

perspectiva dialéctica. Convergencia, en definitiva, de la perspectiva cualitativa con la dialéctica que entraña tanto una actitud crítica de lo *instituido* en tanto cristalizado/reificado, como una intencionalidad *instituyente* transformadora de lo real (concebido así en términos históricos de cambio y conflicto entre fuerzas o tendencias). (Ortiz: en Delgado y Gutiérrez, 1999)

Asimismo, y como una forma de complementar la fenomenología sociológica, la cual adquiere aplicación y teoría en esta investigación, podemos mencionar la premisa de que un sujeto siempre construye su horizonte de sentido a través de actos, los cuales son sin duda un producto de su espacio social, de las interacciones que este sujeto establece con otros, que como él significan y actúan sobre los entes significados. Una parte importante de este punto es que el significado que una cosa encierra para un sujeto, finalmente es el resultado de las distintas formas en que otras personas actúan hacia ella en relación con esa cosa, como diferentes resultados que se articulan frente a un mismo fenómeno significado y *vuelto* cosa. Esto quiere decir que los actos de los demás producen el efecto de definirle la cosa a esa persona para que finalmente el producto social, el cual se escribe como *significado*, es una creación, construcción entre los sujetos que interactúan, y a través de esa relación de acción aparecen *cosas, mundos*: mundos de objetos físicos, mundos de objetos sociales y mundo de objetos mentados o abstractos. Lo que apuntamos con esta breve referencia es a la teoría que más se adecúa a la intención que guía este estudio, y que es la teoría del *interaccionismo simbólico* de Herbert Blumer (Blumer, 1982). Según su teoría, la acción humana un carácter mucho más complejo que la mera reacción ante estímulos del medio y la posterior adaptación a él. La acción humana significa que el sujeto se encuentra, quiéralo o no, ante un mundo que debe en primer lugar interpretar para poder actuar y no ante un entorno frente al que responder en virtud de su propia organización. El ser humano, en la situación que sea, tiene que afrontar las situaciones en las que se ve obligado a actuar, averiguando el significado de los actos ajenos y planeando su propia línea de acción en lugar de limitarse a realizarla en respuesta a los factores que influyen en su vida u operan a través de su persona. Y no sólo es eso, sino que además las líneas de acción sobre las cuales el sujeto ha de interpretar para luego actuar están también articuladas con las acciones que en ese mismo plano se dan con la acción de los distintos miembros de un grupo que compone tal espacio social, originando lo que será la llamada “acción conjunta”, es decir, una organización comunitaria de comportamiento

basada en los diferentes actos de los diversos participantes (Blumer, 1982). Frente a este respecto, recordamos una reflexión atinente que, desde el campo de la psiquiatría, también se comprende para estos puntos, demostrando la efectividad metodológica que surge desde esta teoría:

Es difícil comprender el ser-sí-mismo del *otro*. No es posible experimentarlo directamente. Hay que confiar en los actos y testimonios del otro para inferir cómo es que se experimenta a sí mismo. El psiquiatra penetra de inmediato en este terreno cuando escucha el testimonio de sus pacientes. ¿Mediante qué señal los cambios en la manera en que un hombre experimenta su ser-sí-mismo, su ser-para-sí, determinan su propia definición de él mismo como física o “psicológicamente” “enfermo”, y qué hace decidir a una persona que el ser-sí-mismo, el ser-para-sí del otro, está enfermo? (Laing, 1998)

Esta teoría resulta tremendamente apropiada en términos metodológicos para poder realizar una investigación, ya que permite ver la realidad de la escuela como institución pero también como un conglomerado de *acciones sociales*, y las partes conformantes de su entorno, desde el significado con el cual los sujetos lo perciben. Sus fundamentos teóricos permiten ver a la cotidianidad desde una manera investigativa más compleja, en donde un concepto que podría parecer muy abstracto y vago, como podrían ser los principios rectores de una ética aplicada a la realidad de la escuela, se compondría de la acción y experiencia de todas las personas que afrontan sus situaciones que se producen desde sus mundos y horizontes de sentido respectivos. También implica ampliar el concepto para la observación del grupo hacia una forma específica de interacción social que marca también una forma en que la comunidad educativa se vuelve concreta y coactiva.

2.2.3.6. Concepto de Poder

En este apartado, más que guiarnos por la pregunta ¿qué es el poder? Comprenderemos la discusión como ¿cómo *opera* el poder? Para este concepto usaremos como referente teórico a Michel Foucault, quien ha problematizado de manera muy fecunda el concepto de poder en la construcción de las instituciones sociales contemporáneas. Su definición nos resultará significativa para la investigación, ya que su definición está ligada al discurso científico y sus funcionamientos dentro de un aparato político que se traduce en la relación entre el saber y el poder (Foucault, 1992). En este sentido, el poder como tal alude al *ser capaz* de hacer alguna

acción, y en ese sentido, *imponer una cierta legitimidad de acción* frente a otro, ligando el concepto de poder al de facultad de acción, como una autoridad que opera en distintas dimensiones. Un individuo cualquiera puede poseer esta capacidad a través de la cual se vuelve un soberano político o bien un “referente moral” sobre el cual se dinamizan las relaciones de dominación y sometimiento por el poder, en donde por ejemplo, el poder adquiere fuerza no tanto en las facultades de un *ser-sí-mismo*, sino en el otro (u otros) que acepta(n) ser dominado por éste (Foucault, 2002).

Según Foucault, el análisis del poder debe analizarse a niveles microfísicos, de relaciones pequeñas en su alcance espacial y temporal, en donde este mismo poder se va legitimando como mecanismo de coacción, construyéndose y funcionando a través de las personas relacionadas a partir de otros poderes, de otras dinámicas estructurales, de los efectos de estos que finalmente tienen en una institución a la cual le es atingente la reproducción de ese mismo mecanismo microfísico de detonación. Estas relaciones de poder, asimismo, se concretizan a partir de dos figuras interrelacionales humanas: La primera de ellas es la figura de *contrato-opresión*, (y que relacionamos con el pensamiento de Bourdieu a este respecto), la cual se desarrolla en un tipo jurídico-punitivo, con fundamento en la legitimidad o ilegitimidad del poder, y por otra parte, la segunda figura, armada desde la *dominación-represión*, representada en términos de lucha-sumisión de parte de los diferentes grupos en pugna. Es por esto que sí se puede, a lo largo de esta investigación, acuñar el concepto de poder y opresión bajo las lógicas de la escuela, aunque los docentes no tengan asimilado conscientemente este concepto, esto debido a que el problema del poder no se puede reducir al de la soberanía, ya que por ejemplo, entre profesores y estudiantes existen relaciones de autoridad que no son proyección directa del poder soberano de la institución educativa como ente participante “en general”, sino más bien condicionantes que posibilitan el funcionamiento de ese poder, son el sustrato sobre el cual se afianza.

Entonces, el poder tiene más de una forma de tematización y estudio: su sustrato discursivo que está presente en las ideas que rigen los grupos humanos: economía, historia, filosofía. Esto, añadido a lo anterior, nos sirve para pensar que nuestro ámbito de investigación, ya que

este concepto de poder indica que todo está supeditado a sus mecanismos, a sus paradigmas de relación, convirtiéndose en una especie de manto que cubre todos los saberes que intentan develar los intereses económico-políticos que están ejerciendo tal poder. Podemos agregar que justamente el campo de la moral es una de las formas más evidentes de ejercer tal poder a través del discurso que *no quiere innovar* por temor a perder tal facultad de poderío, por ende nos podríamos explicar desde aquí el “desencuadre” que mencionábamos anteriormente como una fenómeno que envuelve a la escuela con el entorno social externo a ella. Desde esta comprensión del poder, entendemos por qué los cuerpos institucionales están supeditados a viejos modelos de aprendizaje y dentro de ello, por qué no comprenden el énfasis que se le debe dar, dentro de este ámbito, a la formación valórica que podría develar las imposiciones, coacciones y los obstáculos para una emancipación de tal condición de opresión y aceptación de un discurso que aparece como muy inofensivo en términos científicos y teóricos, pero que tiene una estructura racional que permite que las dinámicas de poder sigan manteniéndose (Foucault, 2002).

El poder es así configurado, siempre una *relación*, que consiste en dirigir la conducta del otro en una dirección determinada, por tanto, si existe una dimensión constitutiva relacional bajo el concepto de poder es inevitable dar cuenta de él a la hora de plantear una vía de mejora dentro de lo que se espera reenfocar: la relación interpersonal “antes” del conocimiento que se involucra como objeto en estos casos. Cabe destacar en este punto que el poder en sí mismo no es “el” problema de una no es malo porque como la ética a raíz del conflicto, es parte de la constitución de las relaciones humanas. Sin embargo, se trata aquí de explicitar, develar las lógicas en las cuales este poder se ha configurado en una particular comunidad educativa para después proponer otra forma de interrelación en la cual el poder sea compartido por los diferentes grupos que se interrelacionan en una misma lógica institucional. La propuesta de cambio a raíz de la teoría de M. Foucault es comprender el poder como un conjunto de juegos estratégicos, susceptibles de cambio y redistribución, lo cual es posible a partir de una cualidad de la misma: los poderes son abiertos y reversibles porque no tienen unos efectos de dominio sobre el otro. La intención que guía la propuesta de mejor se trata de reevaluar las actuales relaciones de poder entre los profesores y los estudiantes a la luz de diagnosticar si es

que se percibe y representa desde estos grupos una forma negativa de poder, es decir cuando éste se transforma en autoritarismo, en unilateralidad plena, es decir, en una autoridad arbitraria del profesor sobre el estudiante.

CAPITULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Diseño de la Investigación

La investigación que se realizaremos en primera instancia en este estudio tiene como objetivo comprender el significado que atribuyen los docentes de un colegio Particular-Subvencionado de la comuna de Lampa, a la pertinencia e influencia del programa corporativo de formación valórica diseñado para ser implementado en el establecimiento, esto porque desde ya quedará establecido que la manera que complejice más este campo de estudio será la de un estudio con enfoque comprensivo-interpretativo. Esto por la necesidad de reconocer y describir aspectos significativos de los entramados sociales presupuestos anteriormente bajo la tónica de los antecedentes teóricos y empíricos presentados en este estudio, lo que se cubrirá mediante la exposición y el análisis de las perspectivas y percepciones de dos actores principales de la comunidad educativa: profesores y estudiantes. Hemos elegido principalmente a estos dos agentes sociales dentro del campo a estudiar dada la complejidad de significados que podemos encontrar a través de sus discursos, los cuales varían y se dinamizan a través de su posicionamiento dentro del sistema educativo, ya sea a través de niveles diferentes, cursos y tipos de comprensión en los rangos etarios, por ejemplo. Nos interesa en este sentido develar las estructuras de significado que coexisten dentro de un entramado social encarnado en los sujetos que integran sus fuerzas dentro del campo, y para ello este enfoque comprensivo-interpretativo nos permitirá llegar a la profundidad requerida en los significados propuestos.

También es necesario mencionar acá las razones de por qué no se ha diseñado la presente investigación desde un paradigma o modelo cuantitativo, o bien mixto, y en ese plano, se podría también haber propuesto la elaboración de herramientas e instrumentos que pudieran haber realizado un sondeo general de algunos aspectos centrales de la percepción de los diferentes sujetos pertenecientes a una comunidad educativa sobre los valores, su enseñabilidad y la posibilidad de la formación valórica en los estudiantes en específico, pero de acuerdo a la gran cantidad de antecedentes empíricos que se encontraron específicamente en entidades organizacionales dedicadas al estudio de la formación valórica dan cuenta que existe desde ya una comprensión en donde el fenómeno aparece como un objeto susceptible de ser estudiado en forma general, de acuerdo a hipótesis unívocas y mediciones que dentro del nivel de complejidad y profundidad que se ha planteado para este estudio, no alcanzan del

todo a indagar en los significados que para las personas reportan los productos curriculares que se revelan en la práctica y cotidianidad pedagógica dentro de un programa de valores corporativo, por decir un ejemplo gráfico del caso. Los estudios que luego son tomados como base para las políticas públicas y privadas en el ejercicio de la formación valórica y la ética aplicada, toman los modelos cuantitativos (Mucchielli, 2001) para *describir* una situación que se refleja y que en sí misma no es ocasión ni causa para plantear un cambio en la estructura, por lo cual se dejan de lado a los sujetos y su complejidad significativa en pos de la reproducción de un sistema que promueve visiones universalistas, punitivas de los valores y la ética interrelacional en detrimento de una opción de cambio real a partir del develar las estructuras de poder y la violencia simbólica que está a la base de la formación valórica estudiantil cimentada en ciertos y seleccionados valores y temas desde las clases y estructuras de poder dominantes.

Es por ello que es necesario justificar el enfoque comprensivo-interpretativo (Mucchielli, 2001) a la luz de la gran riqueza y variedad de datos discursivos sobre los cuales se analizó y constituyó este estudio sobre el significado que docentes y estudiantes le atribuyen a los valores y la posibilidad de una enseñanza de los mismos a través del juicio articulado que emiten sobre el programa curricular corporativo del establecimiento. Este enfoque que defendemos viene dado desde la pre-concepción de que la realidad a estudiar está plena de significados, los cuales atraviesan toda relación y comprensión del mundo con el cual interactuar, sobre todo con el mundo de las relaciones interpersonales. Es por ello que las perspectivas teóricas desde las cuales situaremos el diseño de este estudio son las siguientes:

3.1.1 Fenomenología de la Presencia

La elección del enfoque comprensivo interpretativo tiene como premisa epistemológica tomar todas las interrelaciones que se pueden establecer pueden ser estudiadas a la luz de símbolos, significantes y significados, por antonomasia, por la luz de las interpretaciones y valoraciones que realizamos frente a este mundo. En este sentido, el ejercicio de investigación que cabe hacer aquí es de carácter fenomenológico, ya que en su génesis se estudiarán las relaciones que establecerá mi mirada como investigadora por un lado, asumiendo que ya el trato con lo estudiado está siempre referida de modo relacional y no substancial. Este enfoque viene dado

desde el pensamiento de Edmund Husserl, el cual comienza sus reflexiones en base a lo que constituya la *vida de la conciencia*, es decir, los campos de objetos “fuera” y “otra cosa que” ella (su esfera trascendente), y los elementos constituyentes *en* ella (su esfera inmanente). (Husserl, 1962). Gracias a este enfoque se renueva el modo de tratar las nociones de subjetividad y mundo, tratándolos de manera siempre *relacional* y no substancial: el sujeto está imbricado en el objeto debido a que ellos no son entidades absolutas y separadas, sino que coexisten en una relación donde ellos son los polos ahora llamados *conciencia y mundo* (Husserl, 1962). En este sentido, diremos que la selección de los sujetos, la interpretación de lo narrado por ellos y el método que diseñaremos posteriormente está ya marcado por la impronta de la *intencionalidad* (relación directa de la conciencia con un objeto mentado por ella). Esto es, el camino fenomenológico será desde la estabilidad unificada de la *cosa* ya constituida y *en presencia* de la mirada de la conciencia, hacia el flujo de escorzos, matices, aspectos modalizados por medio de los cuales la conciencia ha ido conformando, constituyendo, anticipando tal unidad cósmica, es decir, descubriendo todos los *horizontes* de los cuales el fenómeno llega a ser “de tal o cual modo” para la conciencia constituyente.⁵

3.2. Tipo de Estudio: Estudio de Caso

Ya que la intención del estudio es la comprensión de la realidad a investigar mediante la saturación del *espacio simbólico* dado por las interacciones entre los sujetos (profesor y sus estudiantes) en su formación valórica y su construcción de conocimientos, es necesario un método que esté orientado a comprender, describir e interpretar estos fenómenos intencionales desde una óptica lo más “naturalista” que se quiera, reduciendo al mínimo el grado de *violencia simbólica* posible. En este sentido, la opción por una metodología cualitativa con enfoque comprensivo-interpretativo se basa precisamente en los discursos, siempre significantes, elaborados por las personas que son agentes de un fenómeno social determinado, ya sea para referirse a ideas o contenidos abstractos así como perciben e interpretan sucesos concretos y cotidianos (Schutz, 1993).

⁵ Esta idea será posteriormente complementada por Blumer, en la medida que indica que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan, se intencionan, para él (Blumer, 1982)

En este sentido, el estudio etnográfico parte desde la premisa en que el investigador intenta poner entre paréntesis (“*epoché*” en palabras de Husserl) sus juicios de valor sobre la realidad investigada para estar con una mayor apertura a comprenderla a través de su descripción vívida, aprendiendo de ella (Husserl, 1962). En el caso de la realidad educativa en torno a los profesores y sus prácticas frente a sus estudiantes, se intentará amalgamar en una misma persona una doble funcionalidad: la producción de conocimiento, por una parte, y la demostración de su aplicabilidad en la práctica (como podría ser la encarnación de dos formas de concebir el currículum –explícito e implícito- en sus prácticas cotidianas).

Esta tarea no se puede dar sino describiendo cómo es que se da “la vida”, la actitud relacional cotidiana de un grupo de individuos, comprendiendo a través de este registro, cómo es que se interrelacionan ciertos comportamientos, actitudes, creencias, valores, motivaciones, etc., en el mismo, y natural modo, en que se desarrolla o cambia con el tiempo de una situación a otra.

Este método de estudio de caso (Schutz, 1993), asimismo, me permitirá como investigadora dar una descripción lo más rigurosa posible de la relación entre todos los elementos característicos que se entrelazarán en la relación del profesor con sus estudiantes en el trato mutuo, la construcción de conocimientos y formación valórica que ellos tienen, “atravesando las máscaras de significado” que subyacen en ello y finalmente comprender los puntos de vista de los sujetos a través de “lo que está detrás” (Woods, 1995), logrando finalmente los objetivos específicos del presente estudio.

El estudio de caso representa, dentro de la travesía por indagar en las máscaras de significado que están operando constantemente en el discurso de los sujetos, una vía para reconocer los valores de todos quienes participan de la investigación, esto transparentado en sus ideas teóricas preexistentes, sus visiones de mundo, sus convicciones a través del uso de las terminologías, etc. Este tipo de estudio permite reflexionar en lo que se está desarrollando, identificar una estructura analítica que se desprende desde ahí para descubrir y de esa forma posicionar de acuerdo a una fuerza investigativa las voces de los sujetos participantes de un fenómeno social en un campo determinado. El diseño de este estudio a través de este tipo permite también relacionar y encontrarse el investigador con el fenómeno a investigar a través de sus acciones y relaciones son susceptibles de ser analizadas y flexibilizadas, ya que es justamente la relación social la que es irreductible en su esencia, y esta característica es

justamente la que es aceptada y validada dentro de este método investigativo de trabajo. Un estudio de caso permite profundizar en los significados de un espacio de relación de forma doble, es decir, un espacio en el cual los sujetos viven, se relacionan y comprenden su propia existencia a través de ese espacio de interacciones, en general, el porqué piensan lo que piensan y cómo interpretan las acciones que se le presentan a través de su paso por las instituciones sociales con las cuales se desenvuelven durante momentos importantes de su interacción social.

A modo de preámbulo para lo que será la exposición sobre la selección de la muestra, hemos de mencionar que según uno de los requisitos del método, es necesario mantener una permanencia relativamente prolongada al interior del grupo, para ser aceptado y así “romper las fronteras”, por lo tanto, es mucho más eficaz para este respecto que por el hecho de *trabajar en* ese entorno (como una docente de planta dentro del cuerpo de Educación Media del colegio a investigar), donde todos los sujetos a través de los cuales estableceré el estudio están relacionados conmigo, al menos en primera instancia, en términos de aceptación.

3.3. Fases de la Investigación

La presente investigación tuvo la particularidad de permitir, dado su origen e intención para la investigación en curso, un alto grado de flexibilización en cada una de sus etapas, esto acentuado por la importante situación en la contingencia nacional en torno a las movilizaciones estudiantiles de 2011, por lo cual el diseño de la investigación pudo abarcar un dinamismo y apertura en la cual los sujetos participantes producían aún más riqueza en la emisión de datos dentro del paso del tiempo. A partir de estos importantes puntos de inflexión en el proceso de movilizaciones, se iban tomando las más óptimas decisiones que a juicio de los objetivos para continuar con el estudio.

Las fases de la investigación, enumeradas de forma general, fueron las siguientes:

- a) Recapitulación de antecedentes teóricos sobre el problema de investigación
- b) Revisión de antecedentes empíricos sobre el problema de investigación

- c) Recolección de antecedentes empíricos del establecimiento educacional situado como caso de investigación
- d) Producción de Datos mediante técnica de Focus Group
- e) Producción de Datos mediante técnica de Observación Participante
- f) Producción de datos a través de la técnica de Entrevista Semiestructurada.
- g) Análisis de datos: puntos de inflexión sobre temas emergentes dada la contingencia nacional, condensación de significados, construcción de categorías y codificaciones, análisis desde tipificaciones.
- h) Conclusiones relevantes a raíz de las propuestas de mejora extraídas de las entrevistas a profesores y estudiantes.
- i) Propuestas para mejoramiento curricular de programa corporativo de formación en valores.

3.4. Sujetos de la investigación

Dado el requerimiento básico de lograr una pluralidad en los campos simbólicos que se logran entrever a través del accionar de los sujetos, fue necesario seleccionarlos a través de la factibilidad de una observación clara de sus acciones, hechos, premisas discursivas, todo esto a través de una participación integrada de la investigadora en el sistema específico a estudiar.

De acuerdo a lo expuesto por Delgado y Gutiérrez (Delgado y Gutiérrez, 1997), los sujetos se seleccionaron los sujetos de acuerdo a los objetivos que marcaron el proceso completo de investigación, dejando en claro que ninguna hipótesis unívoca previa estaba a la base de éste, entendiendo la utilidad del enfoque comprensivo-interpretativo. Sobre este punto, el mundo simbólico que emergió de los sujetos no se determinó sobre la base de ninguna premisa formal, lo cual permitió que las entrevistas realizadas pudieran flexibilizarse en las temáticas y perspectivas expresadas por los sujetos, como una consecuencia directa de este requerimiento. Esta flexibilidad en el discurso de los sujetos tenía el objetivo de desentrañar los significados a

través del ejercicio de una dialéctica en donde ellos sintieran la oportunidad de expresar en un discurso la versión más honesta y verosímil de su percepción.

Sobre la extensión y el tamaño de la muestra, es menester indicar que ésta estaba planificada de antemano, pero ciertamente debido a la naturaleza del tema investigado, sumado a la relevancia del problema para el establecimiento estudiado, añadiendo además la situación de protesta y movilización nacionales en torno a la exigencia de una educación pública gratuita y de calidad, decantó en que los sujetos fueran finalmente escogidos a medida que se iban necesitando para los datos que faltaban para cumplir con los objetivos de la investigación planteados anteriormente. Los informantes claves, entonces, se obtuvieron dentro de este marco contingente sobre la base de ciertos criterios de selección atingentes para el problema de la investigación, y se añadieron más en la medida que esta acción fuera necesaria hasta llegar al nivel de saturación del espacio simbólico, en donde se pudo cotejar una repetición de todos los temas emergentes que los sujetos obtenían a través de las técnicas de producción de datos.

3.4.1 Criterios de Selección de Informantes Claves: Estudiantes

Como ya se ha podido constatar en la presentación del objetivo general para este estudio, se contempló la elección de un colegio particular-subvencionado de la comuna de Lampa, dentro de lo que se enmarca en una muestra estructural intencionada, la cual se define por el grado de amplitud y complejidad de los datos a extraer desde los sujetos estudiados por sobre la cantidad de los mismos. Ahora bien, esta elección, en términos generales, responde a dos requisitos para la elaboración de criterios:

El presente establecimiento tiene un plan curricular (aprobado por el Ministerio de Educación) que integra un plan corporativo de Educación en Valores, el cual contempla dos horas lectivas de dedicación a este sector de aprendizaje además de contar con un departamento específico dentro del organigrama directivo del establecimiento, tendiente a transversalizar el espacio que se le dedica a la formación valórica en sus estudiantes. Como parte del plan de mejoramiento interno del programa, el colegio aceptaría la implementación de este estudio en vías *de*

facilitar la entrada al campo y finalmente, lograr una comprensión mayor de las problemáticas y complejidades ligadas a la Formación en Valores tanto de docentes como de estudiantes. Es por esto que se ha instaurado como informantes claves para este estudio a los estudiantes que cumplan los siguientes requisitos:

Estudiantes de Primer y Segundo Ciclo de Enseñanza Básica y Media: Esta población de sujetos a investigar responde a la pregunta por cómo perciben en el cotidiano la implementación de este programa corporativo en son de las situaciones, anécdotas y narraciones que se interpretan a través de sus relatos, por lo que es necesario producir estos datos a partir de las técnicas acuñadas para este estudio. Sus criterios de selección respectivos fueron: Nivel de Enseñanza, cursos asignados, género, tiempo en el colegio, existencia de registros positivos y negativos en el área de Valores dentro del libro de clases del establecimiento, rendimiento académico. El detalle de la muestra es el siguiente:

Educación Media:

- 6 estudiantes de I a II año de educación media de ambos sexos
- 5 estudiantes de III a IV año de educación media de ambos sexos
- Edades entre 14 a 18 años.
- Estudiantes entre 0 a 4 años de permanencia en el colegio sin existencia de registros negativos en el área de Valores dentro del libro de clases del establecimiento.
- Estudiantes entre 0 a 4 años de permanencia en el colegio con existencia de registros negativos en el área de Valores dentro del libro de clases del establecimiento.
- Estudiantes entre 0 a 4 años de permanencia en el colegio con existencia de registros positivos en el área de Valores dentro del libro de clases del establecimiento.

Educación Básica:

- 6 estudiantes de 4to a 6to básico de ambos sexos.
- 7 estudiantes de 7mo a 8vo básico de ambos sexos.
- Edades entre 8 a 13 años.
- Estudiantes entre 0 a 3 años de permanencia en el colegio sin existencia de registros negativos en el área de Valores dentro del libro de clases del establecimiento.

- Estudiantes entre 0 a 3 años de permanencia en el colegio con existencia de registros negativos en el área de Valores dentro del libro de clases del establecimiento.

3.4.2. Criterios de Selección de Informantes Claves: Profesores

Una vez acotado este terreno para la selección de los sujetos, volvemos a mirar el objetivo central de este estudio: comprender el significado que atribuyen los docentes de un colegio Particular-Subvencionado de la comuna de Lampa, a las relaciones interpersonales que establecen con sus estudiantes en su proceso de formación valórica, la cual tiene un grado de influencia en sus respectivas construcciones de conocimiento. Para ello debemos optar por la mayor complejidad y amplitud de miradas a este respecto, así como la saturación de los datos entregados por los informantes, por lo cual estableceremos diversas ópticas docentes a través de las distintas áreas del conocimiento con las cuales se dinamizan día a día las relaciones con los estudiantes, en distintos modos, planos y espacios de relación.

A estos docentes son los que se les realizará un estudio contemplando los métodos antes mencionados, tanto en registros etnográficos como en su despliegue en el grupo focal. De todos modos, es necesario recalcar que para efectos de este estudio, la información y la densidad de la misma será la que guíe este muestreo, por lo tanto, es posible que se amplíe el número de personas sobre las cuales realizar este estudio, debido a la accesibilidad presente y la distribución del tiempo de quienes participan en este estudio. También es completamente flexible el que cada fase sea modificada en su totalidad; esto por la constante revisión de los momentos que podría tener esta investigación, dando cabida al factor de *apertura a la incertidumbre* propia de los métodos cualitativos de investigación. (Ortiz, 1999)

Profesores de Primer y Segundo Ciclo de Enseñanza Básica y Media: Este criterio de selección responde a la intención de examinar la relación que estos docentes tienen con un sector de estudiantes en particular, en el que ya se ha iniciado el proceso de socialización e individualización en un específico trasfondo interrelacional, socioeconómico y también sociocultural, esto a través del tipo de educación que han recibido a lo largo de todo el proceso. Se cree que en esta población se podrá responder al motivo que guía la investigación,

el cual dice relación con comprender, en relación a los docentes, cómo establecen sus relaciones con un sector de la comunidad educativa que ya lleva gran parte de su vida “dentro” de las dinámicas del establecimiento en específico.

Es así como los criterios de selección de los informantes claves entre los docentes fueron: género, disciplina que imparte, antigüedad en el colegio, jefatura de curso. El espacio de significados logró abarcarse por los distintos profesores, lo que permitió reconocer la complejidad del problema a través de las diversas perspectivas que guiaron el estudio y las relaciones profesor-alumno investigadas.

Detalle de la Muestra:

8 profesores en total, de educación media de ambos sexos

2 profesores con jefatura y 2 sin jefatura

3 profesores del área científico-humanista

1 profesora del área de Valores, con menos de 3 años de antigüedad en el colegio

4 profesores de 0 a 3 años de antigüedad en el colegio

3 profesores de 3 años de antigüedad en adelante en el colegio

3.5. Técnicas de producción e investigación de datos

Las técnicas seleccionadas para llevar a cabo este estudio son las siguientes:

3.5.1. Observación no-participante

Por la intención de intervenir lo menos posible la investigadora el rol de investigadora “externa” al lugar de estudio e interrelación, tratando de ser lo más alejada de la dinámica central de estos procesos para destacar la naturalidad de los mismos, siguiendo el objetivo de captar las relaciones tal como se dan a la conciencia de quien observa. La recolección de información que se extraerá a través de esta técnica será un registro a través de notas de

campo, los cuales son absolutamente necesarios para “refrescar” la memoria y las lecturas que se pueden realizar del suceso descrito, tanto en términos de densidad de los datos como amplitud y profundidad en las lecturas.

3.5.2 Focus Group

Para este respecto, diremos que la inserción de grupos focales como una de las metodologías usadas en la investigación responde a la necesidad de ampliar el campo de investigación hacia la interrelación concreta entre los sujetos del estudio, focalizado en el tema que queremos investigar como objetivo general, logrando una mayor densidad de los datos que en este punto, emergen desde la interrelación. Hemos elegido este método porque en su definición nos proporcionará más naturalidad, menos cohibición de los participantes de este estudio. Dentro de este mismo punto, se privilegiarán personas que se conocen entre sí previamente y conviven en el mismo lugar de trabajo, con las mismas personas a relacionarse.

Los criterios para conformar los grupos focales fueron idénticos que los usados en la selección de informantes claves, y sólo se pudo realizar un grupo focal por nivel debido a la gran dificultad que supuso para este estudio el conseguir los permisos de parte de los profesores para que los estudiantes de diferentes ciclos pudieran reunirse en torno a un tema en común propuesto, y si sumamos a esto el ambiente de constante tensión desde la dirección del colegio sobre cualquier actividad que pudiese alterar los horarios de los estudiantes, ciertamente se puede comprender el contexto de reticencia a realizar un grupo focal dentro de los requerimientos del colegio.

El primer criterio para la formación de grupos focales se determinó en un principio, según los diferentes niveles a los cuales pertenecían los estudiantes, esto por los diversos discursos que pudiesen haber emergido desde sus respectivas posiciones dentro del sistema escolar reflejado en la institución, haciendo que finalmente el resultado no hiciera variar el sentido social, porque ambos grupos investigados no presentaron dificultades para articular un discurso pertinente en la situación comunicativa que los reunía.

Respecto al criterio sobre los registros dentro del área de valores dentro del establecimiento, se seleccionaron a estudiantes representativos de los perfiles que se registran en el libro de clases más allá de las anotaciones por comportamiento, que dicho sea de paso, no tienen el mismo grado de validez dentro de lo que se establece en el programa corporativo de formación en valores, seleccionando finalmente a sus integrantes de acuerdo al requerimiento de mantener una ecuanimidad en los posibles sesgos que pudiesen coexistir entre ellos de acuerdo a una eventual homogeneidad en la emisión de sus opiniones durante el focus group, por lo que finalmente la composición grupal reflejó la heterogeneidad de los integrantes una vez que se les planteó el tema a investigar, pero desde las distintas posiciones (tema que revisaremos en profundidad más adelante) se logró rápidamente una visión de los estudiantes respecto al tema trabajado, incluso más allá de su composición grupal o el hecho de que hayan tenido registros en el libro de clases en el área de valores.

El detalle de los grupos focales constituidos fue el siguiente:

Grupo Focal Educación Media:

- 11 Estudiantes de III a IV año de educación media de ambos sexos
- Estudiantes entre 0 a 4 años de permanencia en el colegio sin existencia de registros negativos en el área de Valores dentro del libro de clases del establecimiento.
- Estudiantes entre 0 a 4 años de permanencia en el colegio con existencia de registros negativos en el área de Valores dentro del libro de clases del establecimiento.
- Estudiantes entre 0 a 4 años de permanencia en el colegio con existencia de registros positivos en el área de Valores dentro del libro de clases del establecimiento.

Grupo Focal Educación Básica:

- 21 estudiantes de 4to a 8vo básico de ambos sexos.
- Edades entre 9 a 14 años.

Estudiantes entre 0 a 3 años de permanencia en el colegio sin existencia de registros negativos en el área de Valores dentro del libro de clases del establecimiento.

Estudiantes entre 0 a 3 años de permanencia en el colegio con existencia de registros negativos en el área de Valores dentro del libro de clases del establecimiento.

3.5.3 Entrevistas semiestructuradas

Una vez seleccionados los sujetos y observados en su entorno más cotidiano de desenvolvimiento, debe aparecer una profundización en términos de concretar la búsqueda de la comprensión profunda por sobre una representatividad, a través de sus particularidades y dimensiones “no oficiales” que surgen en el plano observable a través de las notas de campo. Para ello, la entrevista aparece como un fértil terreno en el proceso comunicativo, ya que en su definición está construida por la *intertextualidad* entre informante y entrevistador. En este sentido, existe un alto grado de subjetividad, emoción y expresividad dentro del producto informativo, esto puede ser una limitación en el sentido de que podrían descentrar la función de la investigación. A nivel concreto, es desde aquí donde se podrán rescatar las narraciones que se registren sobre la relación entre profesores y estudiantes en las relaciones interpersonales establecidas en torno a la formación valórica y la construcción de conocimientos, complementando así el objetivo específico 3 del presente estudio. El uso de esta entrevista abierta, en este caso, será la que tiene por objeto la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia del individuo, como una investigación social en dimensiones diacrónicas del objeto investigado (en este caso, los sujetos de la muestra, profesores determinados para este estudio). En conclusión, los ejes sobre los cuales se diseñará la entrevista en profundidad a los sujetos de la muestra tenderán a las siguientes dimensiones: (Alonso, 1999)

- 1) Reconstrucción de acciones pasadas
- 2) Estudio de las representaciones sociales personalizadas
- 3) Estudio de la interacción entre constituciones psicológicas personales y conductas sociales específicas

Los estudiantes entrevistados individualmente fueron seleccionados de acuerdo a la información obtenida desde el grupo focal, es decir, si bien los criterios de selección de los informantes claves para las entrevistas fueron los mismos que se ocuparon para el focus group, se prefirió añadir entrevistados diferentes con la finalidad de saturar el espacio simbólico de una forma que confirme los discursos y los elementos significativos que emergen desde ahí. El

número de entrevistas realizadas a los estudiantes fueron XX en total y los entrevistados docentes XX en total, como se verá en el análisis posterior, el número de personas entrevistadas fueron las necesarias para completar el trabajo de análisis comprensivo que requerían los objetivos de la investigación.

Las entrevistas realizadas fueron posibles gracias al ordenamiento de los siguientes ejes temáticos:

- ✓ Definición y comprensión de un valor
- ✓ El valor y sus condiciones de posibilidad de “ser enseñado”
- ✓ Familia y escuela en relación con los valores de un sujeto
- ✓ La posibilidad de una “formación valórica” dentro de una institución escolar determinada
- ✓ Comprensión y ejecución de los valores: Percepción de los estudiantes
- ✓ Comprensión y ejecución de los valores: Percepción de los profesores
- ✓ Percepción respecto al programa corporativo de educación en Valores del establecimiento
- ✓ Percepción respecto al concepto de “formación valórica”
- ✓ Influencia del programa corporativo de educación en Valores en el desarrollo personal de los estudiantes.
- ✓ Aportes del programa corporativo de educación en Valores en la formación valórica de los estudiantes.

3.5.4 Categorías Construidas

Las dos categorías que se construyeron con sus respectivas dimensiones son las que a continuación se señalan:

Primera Categoría: Representatividad global del programa corporativo de formación valórica, desde la perspectiva de los estudiantes.

- ✓ Desempeño de la acción pedagógica en torno a la formación valórica, desde la perspectiva del estudiante.

- ✓ Enseñabilidad del valor
- ✓ Rol docente
- ✓ Acción pedagógica
- ✓ Dinámica de trabajo dentro de la comunidad educativa específica en relación a la formación valórica
- ✓ Comportamiento asociado al valor a raíz de su enseñanza
- ✓ Enfrentamiento de los conflictos
- ✓ Valores y familia

Representatividad del programa de valores a partir del significado dado por los estudiantes de acuerdo a la acción pedagógica, influencia y aportes

- ✓ Docentes específicos de la asignatura de valores
- ✓ Relación percibida entre asignatura de Valores y Religión desde la óptica del estudiante
- ✓ Pertinencia del programa de formación valórica
- ✓ Influencia del programa a los estudiantes
- ✓ Aportes del programa hacia los estudiantes

Representación global del estudiante hacia el programa de valores, desde su propia perspectiva

- ✓ Representación del rol del estudiante desde su propia perspectiva
- ✓ Actitud del alumno hacia el programa corporativo
- ✓ Actitud del alumno hacia el valor
- ✓ Factores psicológicos en la relación hacia los valores
- ✓ Representación de la convivencia a través de los valores percibidos en la escuela

Segunda Categoría: Representatividad global del programa corporativo de formación valórica, desde la perspectiva de los profesores.

- ✓ Desempeño de la acción pedagógica en torno a la formación valórica, desde la perspectiva del profesor.
- ✓ Percepción y comprensión de un valor a la luz de su enseñabilidad
- ✓ Condiciones materiales e interrelacionales para la formación valórica
- ✓ Interacción para el *encuadre* de jerarquías valóricas en la comunidad educativa.
- ✓ Operación y origen de las normas – Reproducción del *habitus* en verticalidad
- ✓ Necesidad de un posicionamiento frente a los conflictos, más allá del enfrentamiento de una norma
- ✓ Religión v/s Asignatura de Valores

Representatividad del programa de valores a partir del significado dado por los profesores de acuerdo a influencia y aportes

- ✓ Dinámica de actividades
- ✓ Congruencia discurso-práctica
- ✓ Comportamiento asociado al valor – Conductismo y calificación para el control
- ✓ Compromiso con la formación ética desde la perspectiva del docente
- ✓ Dimensión psicológica, afectiva en función de la formación valórica
- ✓ Rol de la Familia
- ✓ Rol del Docente
- ✓ Pertinencia y aportes del programa de formación valórica

Representación global del docente hacia el programa de valores, desde su propia perspectiva.

- ✓ Percepción de una necesidad práctica del programa – Problemáticas asociadas

- ✓ Reconocimiento de la importancia de una formación valórica donde la comunidad educativa es responsable
- ✓ División procedimental para la enseñanza de un valor – Valor como objeto cognoscible
- ✓ Valores y familia desde la perspectiva de los docentes
- ✓ Influencias del trabajo pedagógico en la formación valórica de los estudiantes desde la perspectiva del docente

3.6. Criterios de Credibilidad

3.6.1. Métodos de Triangulación

3.6.1.1. Triangulación Metodológica

Ya que el objetivo de la triangulación es comprender y aumentar las interpretaciones a partir del campo semántico de los mismos, en conjunto con complementar las técnicas ya utilizadas con otras igualmente relevantes en términos de revisión y validación de los resultados obtenidos en la recogida de información, la triangulación metodológica es la que, en primera instancia aparece como la más pertinente para este caso, ya que a través de la complementación del estudio etnográfico con técnicas de recogida de información más personalizadas, como lo son las entrevistas en profundidad que se realizarán no sólo a los sujetos previamente observados o bien escuchados en el Focus Group, sino también preparar desde allí la indagación con respecto a lo que se observará en la triangulación vía sujetos posterior.

A su vez, y para ampliar el campo de significaciones revelado a través del estudio es necesario complementar con las apreciaciones y percepciones de otros actores sociales que son parte del

mismo fenómeno investigado. Para ello contaré con la aplicación de entrevistas semiestructuradas a los siguientes sujetos escogidos de manera aleatoria:

- Estudiantes de Primer y Segundo Ciclo de Enseñanza Básica y Media de la institución educativa escogida para este estudio
- Miembros del Cuerpo Directivo de la institución educativa escogida para este estudio
- Miembros del Departamento de Formación Valórica del establecimiento.
- Apoderados de estudiantes de segundo ciclo de enseñanza media pertenecientes a la comunidad educativa estudiada.

Los autores utilizados para este estudio serán los mencionados en los antecedentes teóricos descritos anteriormente en relación a lo que se especificó sobre ética normativa y ética relacional como dos enfoques principales para abordar el fenómeno estudiado en tendencia a la profundización de la comprensión⁶.

3.6.1.2. Triangulación Vía Sujetos

La triangulación vía sujetos se validó desde la recogida de datos de diferentes estudiantes y docentes, tanto de enseñanza media como de enseñanza básica, así como profesores de diferentes áreas de la modalidad científico humanista del establecimiento, más allá que solamente la docente que realiza la asignatura de “formación en valores” del establecimiento, esto porque es importante también la perspectiva de quienes en la cotidianidad ven cómo el programa de formación se va implementando en lo cotidiano en el establecimiento, para obtener una representación global de cada uno de los sectores de este estudio. La metodología que se utilizó para analizar los discursos fue la condensación de los temas emergentes y semiestructurados, donde se les preguntó por el tema en común que está representado por el caso de este estudio y a partir de las semejanzas y discrepancias entre los dos sectores se construirán las categorías y codificaciones que fueron analizadas con el método cualitativo por teorización, cotejando los discursos de los profesores con los de los estudiantes para indagar

⁶ Véase los antecedentes teóricos en adelante para más información sobre los autores contemplados en esta sección de la triangulación.

en profundidad aspectos que podrían haber pasado desapercibidos, si se hubiese analizado sólo desde la perspectiva de uno de los actores, en ese caso, solamente los estudiantes.

3.6.1.3. Triangulación teórica

Uno de los principales cuidados a la hora de plantear esta investigación fue la producción de datos en base a un sólido marco teórico donde comprenderlos y ubicarlos. Esto porque el tema amerita más de una mirada, campo epistemológico o incluso área del conocimiento para poder formarse una idea de lo compleja que es el campo de la ética ligada al campo de la investigación educativa. Por ello se recurrió a diversos fundamentos, los cuales seleccioné para dar consistencia interna a la investigación, y así crear una sólida triangulación teórica. Entre ellos se encuentran los elementos de la Teoría de la Reproducción de Pierre Bourdieu, su relación con la teoría sobre el poder de Michel Foucault, la fenomenología de la presencia representada por Edmund Husserl y su potenciación en el plano ético llevado a cabo por Emmanuel Lévinas, de quien dicho sea de paso, extraje la primera premisa para configurar esta investigación. Por otra parte, y para complementar estos elementos centrales que se condicen con la teoría de la reproducción complementamos con elementos de la que llamamos, para efectos del contrapeso teórico, Teoría de la Acción, la cual está representada mayormente por el pensamiento de Alain Touraine, y con ello las investigaciones de Abraham Magendzo, Juan Casassus y el Interaccionismo Simbólico de Herbert Blumer, entre otros.

3.7. Plan de Análisis

3.7.1. Análisis Cualitativo por teorización

Los datos que se recogieron en las entrevistas realizadas para la presente investigación se han interpretado, en primera instancia, utilizando el método cualitativo por teorización (Mucchielli, 2001). En tal método se infieren teorías específicas que pueden comprender o complementar de manera satisfactoria un fenómeno determinado, ya sea éste cultural, social o una situación emocional, desde donde, en el discurso tematizado en la fase de pre-análisis de contenido, descrito en el capítulo IV de este estudio, y luego se procederá a conceptualizar tales datos empíricos cualitativos y relacionarlos con este nivel abstracto de conceptualización en una línea sintética que va de lo particular a lo general.

Desde este análisis emergerán los ejes sobre los cuales se diagramarán los puntos de encuentro entre las tipificaciones (Berger & Luckmann, 1968) y codificaciones extraídas de docentes y estudiantes, extraer las conclusiones del estudio realizado y así fundamentar las propuestas de mejora para el proyecto curricular que fue seleccionado para este estudio.

CAPITULO IV. ANALISIS E INTERPRETACIÓN

4.1. Pre-análisis de datos recogidos

Para realizar el análisis en primer lugar se efectuó una fase de pre-análisis, donde en un primer nivel se definió un ordenamiento de los temas que más presencia tienen para lograr el objetivo de la investigación. Este pre-análisis pudo otorgar un marco para la emergencia de unidades de análisis más pertinentes, y para recapitular, sus temas centrales son:

- Necesidad de una ética mínima para particularizar la convivencia sobre la base de una idea de bien universalmente reconocida y conceptualizada.
- Necesidad de situar el conflicto como punto de partida para una ética experiencial que se organice desde el currículum, como bagaje de gestión de un programa determinado, dentro de una comunidad educativa.
- Origen de la norma: Experiencia ética situada y encuadrada en contraposición a una normativa abstracta y autoritaria de la norma validada por mecanismos de violencia simbólica.
- La acción pedagógica supone una acción formativa, inevitablemente relacionada con los valores, su conflicto y jerarquización encamada en la figura del docente.
- Desencuadre como un marco sociocultural desde donde se define el *campo y habitus* de una comunidad educativa en torno a sus valores y la operacionalización de cómo en el proceso educativo se trabaja cotidiana y subrepticamente la integración de los valores en los sujetos.
- La tesis propiamente tal que se intenta abordar se traduce a que el valor no es un contenido cognitivo de conocimiento, porque se sitúa en el plano experiencial-relacional-conflictivo en el que un sujeto se permite desarrollar por sobre una tradicional lógica del saber, donde el valor se equipara a la transmisión de otros contenidos de igual (o menor, en la mayoría de los casos) calibre para los miembros de una comunidad educativa.

Dentro de estos temas que sitúan el preanálisis para el levantamiento de corpus de datos, se realizó un análisis cualitativo de teorización, el que consistiría un segundo nivel de análisis. A través de la codificación de las de entrevistas surgieron también temas emergentes sobre los

cuales se trabajó desde el discurso de profesores y estudiantes de básica y media, aplicando diversas técnicas de producción de datos como el focus group y la explicitación del documento del programa corporativo de formación en valores del establecimiento como parte del marco empírico que generó la investigación en primera instancia.

Cabe mencionar que los temas y códigos que emergieron desde la aplicación de estas técnicas se agruparon acorde a los temas trabajados previamente en el nivel del preanálisis de datos, construyendo finalmente las categorías que permitieron conceptualizar y operacionalizar los objetos de estudio dentro de los discursos estudiados. Las categorías como corpus de datos generados permitió conocer al menos dos de su estudio, los que reflejan claramente el fenómeno de la formación valórica en una comunidad educativa particular dentro de diferentes perspectivas y comprensiones de los diversos agentes sociales que interactúan bajo este complejo pero no menos importante tema actual.

Las categorías extraídas del análisis de los discursos fueron posteriormente trabajadas en torno a la definición de las mismas, dejando explícitos sus alcances teóricos: también se enumeraron sus características, componentes, propiedades y las potenciales relaciones que se pueden establecer con otras sub-categorías que emergen desde ahí, además de establecer los factores que pudiesen incidir en la forma en que tal categoría se manifiesta dentro del fenómeno estudiado, intentando finalmente lograr que la realidad estudiada tenga todo el cariz que merecen los objetivos de la investigación.

Las dos categorías extraídas de la fase de análisis corresponde a la condensación de los significados hacia la representatividad global del programa corporativo de formación valórica, desde la perspectiva de docentes y estudiantes, así como también comprender más concretamente las diversas percepciones en torno al concepto de valor y las condiciones de existencia en donde pueda desarrollarse efectivamente un programa de desarrollo ético-moral en una institución social determinada. El hecho de relacionar ambas categorías integrará, como un objetivo específico de este estudio, el que se puedan establecer lineamientos de mejora al programa asumiendo que es tarea y rol curricular, ordenar y planificar cómo la comunidad educativa completa se concentrará en el programa.

El tipo de análisis que acompañará el desarrollo de cada categoría es el análisis cualitativo por teorización, el cual es más adecuado para interpretar fielmente la realidad de una comunidad educativa específica en torno a la formación valórica que de ahí emerge, desde distintas perspectivas en una construcción de un corpus de contenidos sobre la base de las percepciones de los agentes sociales relevantes en el proceso, con un nivel más profundo que el de la experiencia cotidiana.

4.2 Primera Categoría

Representatividad global del programa corporativo de formación valórica, desde la perspectiva de los estudiantes.

En la convivencia escolar dentro de una comunidad educativa se entrelazan diversas interacciones sobre las cuales podemos entrever significados construidos desde esta misma interrelación. Es lo que Blumer (Blumer, 1982) especificaba cuando definía al interaccionismo simbólico como una forma de enfocar diversos comportamientos y formas definidas de visualizar un mismo fenómeno. En este caso particular, se aplicará a este autor en la medida en que, para respondernos a la pregunta sobre las condiciones de existencia de una formación valórica en el contexto de la escuela, podremos ver cómo es que los sujetos, al interrelacionarse, orientan sus precomprensiones sobre el valor en función de lo que esto significa para él, en la medida en que este significado es un producto social igualmente, por lo cual el campo de estudio del valor, en este sentido, se amplifica desde el campo epistemológico de la filosofía y axiología para poder incluirse en las ciencias sociales, y en este caso, el del currículum como campo de estudio.

Siguiendo a Blumer (Blumer, 1982), es justamente el concepto de *valor* lo que consideraremos un *producto social* determinado, que se deja entrever en su construcción a través de las diversas interrelaciones entre las personas que a través de sus actividades cotidianas pueden lograr hacer entrever para que este significado opere dentro de sus vidas. En este caso particular, utilizaremos el significado dado por los dos grupos de agentes sociales más importantes dentro de una comunidad educativa, docentes y estudiantes, que a través de la ocasión de mirar un proceso de interpretación y significación propia hacia un fenómeno

particular (en este caso el programa de formación valórica admitido en el establecimiento) podrán construir en términos de representatividad cómo es que ellos ven el proceso de desarrollo ético y moral como un proceso concebido desde la interacción de múltiples factores que iremos desarrollando aquí, y no como realidades substanciales o unívocas sobre las cuales elaborar normas y patrones universales de convivencia. De ahí que de esta categoría emerja el corpus de esta tesis, que dice relación a que justamente es el plano experiencial de los procesos, los cuales son eminentemente conflictivos y relacionales (Lévinas, 1991), son los que finalmente permitirán detonar el desarrollo de una experiencia ética en la realidad educativa que comprenda al valor como un objeto de estudio diferente al del campo epistemológico cognitivo del saber, siguiendo instrucciones normativas si es que nos aferráramos a esta comprensión de tal objeto. Si esto fuese así, podríamos suponer que los estudios axiológicos en torno al tema podrían darnos luces de cómo diseñar curricularmente un programa formativo de educación valórica, por ejemplo, sin embargo, veremos que el valor y su enseñabilidad sólo emergerá desde el contemplar claramente el valor desde un *hábitus* de reproducción de violencia simbólica y verticalidad discursiva (Bourdieu, 2004) en torno al tema en torno a la figura del docente y su acción pedagógica en general.

4.2.1 Desempeño de la acción pedagógica en torno a la formación valórica, desde la perspectiva del estudiante.

4.2.1.1 Enseñabilidad del valor

Una de las características universales de un valor es que surge de una experiencia en donde, fenoménicamente, el sujeto confiere un significado especial a tal o cual objeto de relación humana, ya sea esto un ejercicio de transmisión cognitiva, al modo de la enseñanza tradicional, o bien, en torno a la participación en una experiencia ética particular que muestra *per se* cómo un valor se desenvuelve, y aunque parezca redundante, tenga el modo de ser valorado. Como tal, definiremos entonces la *enseñabilidad* como las condiciones de existencia del valor como un objeto de interrelación entre un sujeto y otro en clave educativa o formativa, todo esto enmarcado en la realidad de una construcción social.

La enseñabilidad del valor es un concepto que acuñamos en una distinción al origen del mismo, que también podría haber sido aludido acá, pero en este caso particular tiene que ver con que, asumiendo que los valores existen per se, independiente del surgimiento de un fenómeno educativo o no, se enfocará al fenómeno en que este valor es puesto en juego dentro de una determinada interrelación, en este caso, donde un sujeto está frente a otro en códigos institucionales previamente interiorizados, es decir, la relación entre un docente y su estudiante.

Con respecto a los valores y su enseñabilidad, los estudiantes plantean una distinción entre los valores como ejercicio y valores como asignatura o contenido de conocimiento, lo que se refleja en su visión crítica sobre el ejercicio de los valores como una unidad, una norma o bien, un período de tiempo a la semana. Esta distinción, sin embargo, aparece luego de una precomprensión del aprendizaje del valor justamente ligada al proceso de adquisición de conocimientos escrito según los códigos de trabajo escolar, por lo cual desde ya se puede entrever un tratamiento cognitivo de los valores, de aprendizaje “racional”, para ser luego aplicados en un plano comportamental, es decir, ligado a un producto de adaptación al medio institucionalizado.

Yo pienso que, tener un ramo de valores no es lógico, yo creo que los valores se aplican en todos los ramos, en historia, en lenguaje, en filosofía, en educación física, en cualquier ramo un profesor te va a enseñar valores, porque no es encerrarlos en una sola cosa, eso es lo que a mí no me gusta, como que mostrarai que no sé, como que mostrarai que si no hacemos las tareas o de repente se nos olvida algo... aaah usted no tiene valores, mmm, es como... (F.G Media, P1)

Por otro lado, los estudiantes toman en cuenta una base valórica desarrollada desde la familia (Rodas, 2003), en donde se comprende una enseñanza ligada a los primeros años de vida, y al acompañamiento que la familia realiza al sujeto sobre su primera etapa escolar. El valor se significa para este respecto como un ente existencial, ciertamente, pero religado a un factum innegable: el valor sólo es enseñable desde y hacia el núcleo familiar más cercano, por lo que el rol de la escuela, y por ende de todos los agentes que participan en el proceso, aparece ante ellos como un fenómeno, al menos cuestionable:

Emm, bueno, yo creo que la asignatura de valores, es muy penca, acá en el colegio... es que es verdad, por ejemplo, vamos en cuarto medio y todo y ya, qué valores me van a implantar a mí si ya estoy grande, es como cuando te dicen, ya, usted ya no es chiquitito, no hay que decirle que se calle, onda la escurría es gratis, o no? (FG Media, P8)

El modelo de enseñabilidad valórica que aparece dentro de las entrevistas, es visto como una oportunidad de trabajo dentro de esferas determinadas de la sociedad, para el caso anterior, la familia como núcleo primario, sin embargo, también existen visiones de estudiantes que dejan entredicho el rol que la sociedad como marco general de formación y socialización de los sujetos es tan o más importante que el tratamiento que se le da a los valores en una institución tan conocida para ellos como es la escuela. Lo interesante es que cuando se logra problematizar el aspecto social, saliendo en parte del núcleo de ocasiones más inmediato como es la familia, lo que ocurre es que se logra pensar en una propuesta de mejora o al menos, un cambio en lo que la enseñabilidad del valor implica para un trabajo realista de formación humana.

Claro que se puede, bueno, creo que se puede porque se transmite mediante acciones y se puede explicar de una cierta manera, por decirlo así, de cómo lo ve la sociedad que debería ser ejercido ese valor, como por ejemplo el valor del respeto debería ser como un ejemplo, porque es súper fácil decir: “este es el sentido del valor del respeto, tienes que hacer esto, esto y lo otro”, pero llegarlo a cumplir es como más complicado, o se yo digo que se puede enseñar uno pero mediante ejemplos por así decirlo... (E1, 9.)

Cuando los sujetos, en este caso los estudiantes, se ven llamados a dar cuenta sobre el origen de su propia formación, de su propia “humanidad” dentro de su definición, dan cuenta de un hecho no menos importante para el análisis de lo que podría llamarse “enseñabilidad del valor”: Se trata de la contradicción entre el tratamiento de los valores en la formación de seres humanos de cara a resolver las problemáticas sociales más relevantes hoy en día, siguiendo el punto anterior, y el ejercicio de los valores dentro de la escuela, sobre todo cuando tematizan su propia experiencia con su formación académica en relación a su formación valórica. Esta contradicción, veremos, está validada y reafirmada por todos los agentes que participan de la comunidad educativa que constituye el caso estudiado, lo que veremos más adelante con las diversas percepciones que los docentes, por ejemplo, guardan del programa. Desde la

perspectiva de los estudiantes, vemos que esta contradicción se caracteriza por la forma en la cual los valores son tratados en la escuela, que se revela como una nota referencial al final del semestre que no tiene el peso de las que pertenecen a los otras asignaturas propuestas por el currículum, se revelan como actividades distintas de las estrictamente académicas dos horas pedagógicas a la semana pero por sobre todo, lo que para ellos significa tener una “asignatura de”, o un “ramo de” valores.

“Se nos dan dos horas para tener valores, dos horas pedagógicas, donde supuestamente se nos está diciendo cosas sobre el compañerismo, amistad, la responsabilidad y después en los demás ramos, se nos da la competencia, de que tenemos que empezar a competir con el resto y que ya no hay compañerismo, no existe la amistad, y el que está al lado no es más mi compañero ni mi amigo sino que es la persona que me está peleando para mi futuro, que puede ser la persona que puede estar arrebatando mi espacio laboral, si po, entonces, cómo podemos decir que tenemos dos horas para hacer amigos y luego tenemos todo el resto del colegio para competir, entonces, no hay valores, hay un problema desde arriba, desde administración, dirección” (FG Media, P10)

Es importante mencionar a este respecto que la enseñabilidad del valor, según la definición previamente acuñada, se puede aplicar en este caso con la formación de una visión de lo que podría ser un valor para los estudiantes a través de lo que el colegio le propone de antemano como sus propias condiciones materiales y existenciales desde donde el valor puede (y debe) ser trabajado. El estudiante ve que existen otras formas de lograr una fuerte formación en valores pero explícitamente topa con esta contradicción intrínseca en la forma en que éste se potencia y trabaja con todos.

La enseñabilidad del valor, entonces, se caracteriza por la formación de significaciones, tipificaciones (Berger & Luckmann, 1968), si es más concreta la forma de trabajo, que los sujetos guardan con los otros que son más recurrentes de trabajar en su espacio socializador. En este sentido, por ejemplo, el estudiante reconoce la enseñabilidad del valor como un *factum* necesario y relevante para una persona a lo largo de su vida, pero que adquiere una significación totalmente inversa, en donde la formación valórica se vuelve irrelevante, contradictoria y poco seria, cuando se trata del tratamiento que otorga el sistema escolar al valor como ente enseñable en una interrelación o mediante el trabajo constante con las experiencias conflictivas de todos los sujetos que participan en la comunidad escolar, no

solamente los estudiantes como los sujetos “no acabados” dentro de la jerarquía de poder que guía la institución. El estudiante reconoce, supone como una premisa válida lo que transmite el profesor mediante su trabajo cotidiano, por lo que lo que la tipificación de lo que el docente es para él define como una consecuencia directa la posibilidad de que éste se vuelva el eje de la problematización para las contradicciones que supone la enseñanza de un valor.

“Bueno, para mí el programa de valores que se hace en el colegio, para la mayoría de las personas y me incluyo, que no los tomamos en serio, porque no se evalúa, porque no va con una nota directa al libro y afecte su promedio, pero yo, a diferencia de los demás, ehh, lo tomo en serio cuando se enseñan cosas que no sabemos o nos enseñan cómo reaccionar ante un problema que se nos presente.” (E2, 2)

Es aquí donde hacemos la relación directa entre la precomprensión de lo que es la enseñabilidad del valor para los estudiantes como también su propia visión de su importancia y función educativa dentro de una propuesta académica tan tradicional como la descrita en ese medio. Finalmente, y siguiendo a este punto el análisis por teorización, potencia lo dicho hasta aquí con lo que plantea Martha Arana (Arana, OEI, 2012) en relación al concepto que defiende sobre la enseñabilidad de un valor: Una de las razones de por qué los programas de pedagogía que se propone la formación valórica de sus individuos fracasa por no tener claridad sobre el objetivo de lo que se quiere lograr con la propia educación desde donde el valor es en sí mismo un ente existencial enseñable y por ende, susceptible de ser aprendido para todas las etapas del desarrollo vital, y en ese sentido, cuando se piensa que explicando, desde un paradigma tradicional, los hechos históricos y actuales de la realidad en conjunto con el tratamiento a nuevas asignaturas, el conocimiento por sí mismo reproduciría una valoración y por ende un cambio en la conducta de los sujetos, o bien un desarrollo en su estructura de personalidad, por lo tanto es necesario enseñar el valor a través de un *saber*, más allá de un *quehacer*. Ahora veamos explícitamente este fenómeno en un momento a mi juicio más concreto y trabajable desde el punto de vista teórico, que es el rol docente como factor incisivo en el proceso de formación valórica de los estudiantes.

4.2.1.2 Rol docente

La acción pedagógica incluye dos momentos importantes dentro de la enseñabilidad de un valor: una es la acción que llega al sujeto que está presente en la formación como quien está comenzando a relacionarse con este valor, y por otra parte, la figura de quien ejerce un rol dentro de este fenómeno, enmarcado por la institucionalidad de la comunidad educativa en donde está situado. El rol docente está a menudo determinado por la figura de una representación tradicional cognitiva: es decir, los objetos de estudio que el docente reconoce como parte de su trabajo formativo son los que en rigor definen su rol y quehacer frente a los estudiantes, excluyéndolo de cualquier otra figura o acción paralela a la de entregar contenidos cognitivos (Rogers, 1983). Vemos a través de la percepción de los estudiantes que el hecho de que un docente enseñe determinados contenidos no implica que éstos estén aislados de una forma actitudinal subjetiva que nace desde la misma relación, por lo cual el hecho tradicional del rol docente como quien sustenta un cúmulo de conocimientos y se valida a sí mismo desde ahí solamente responde a una tipificación recíproca de comportamiento que ya se ha construido previamente durante el proceso de interacción social, proceso que evidentemente trae valores acompañados y participando activamente dentro de ese proceso.

La relación entre formación valórica y rol docente es que los estudiantes consideran que las características personales de un docente efectivamente corresponden a su rol, por lo que cuando se trata de un valor en particular se tiene a significar el valor mismo y su ejecución como parte del ejercicio de este rol docente, incuestionable desde sí mismo y por lo mismo, cerrado en una posible integración intersubjetiva de conflictos y soluciones, esto porque ya en la figura del docente descansa su propia forma de resolver diversas situaciones cotidianas, y en ese sentido “demostrarle” al estudiante cómo se cumple tal o cual rol determinado en la ejecución de un valor.

La clave de esta relación, en el caso particular estudiado, es el fenómeno del *desconcierto*. Los estudiantes, sobre todo los que comienzan el proceso de educación formal en el nivel básico, se desconciertan respecto a lo que la figura de un valor debiera ser, la tipificación de un docente y las acciones cotidianas que éste toma referente a diversos conflictos: esto implica

que significan de forma mucho más atenta la dinámica entre lo que el docente es en base a su tipificación y las acciones conflictivas cotidianas que lo desencuadran de ese rol, lo que finalmente hará que se origine un juicio respecto al valor como tal en tanto objeto enseñable.

“Sí, ejemplo que un profesor, si... mi mamá trabajaba acá y yo venía, yo no creo que nos hagan vestiros bien o que estemos ordenados si yo veo un profesor que viene con la ropa arrugada, que viene mal vestido, eso que viene a enseñar, que yo vea a un profesor acá en la esquina fumando y nos digan a nosotros uds. no fumen, se supone que eso, nosotros lo vemos y nosotros lo aprendemos.” (GF Básica, 136)

Debido a este desencuadre mencionado anteriormente, los estudiantes estarían confirmando a la formación valórica misma una respuesta frente al rol docente que participa explícitamente de esta formación, por lo cual, al enfocarse solamente en el profesor que está a cargo de la explicitación de un discurso sobre la formación valórica como un objeto enseñable cognitivamente, no son conscientes de la injerencia de este fenómeno en todas las situaciones educativas en las cuales participan en la institución, por lo que ubican al valor como tal como un contenido más de ser enseñado, seleccionado y orientado desde un proceso específico y determinado de enseñanza y aprendizaje.

“No, yo considero que, no exactamente considerarlo, sino que te dicen, y no solo en la vida, sino que... yo he escuchado a muchos profes que te dicen, es que hay que competir, es que hay que ganar, hasta, es que hasta en no sé, me acuerdo el año pasado...” (FG Media, P9)

Si profundizamos en el discurso de los estudiantes, evidenciamos la existencia de una relación entre su concepto de valor y su posibilidad de ser enseñado, por lo que habría una dicotomía entre el rol del docente, sus acciones cotidianas a la hora de enfrentar los conflictos por una parte, y el discurso asociado a los valores como un objeto transmisible, por otro. Esto ocurre por el fenómeno educativo de buscar una objetivación del sujeto a partir de lo visible de su comportamiento, traduciendo todo lo que se ve como un hecho aislado o remitido exclusivamente a las normativas y reglamentaciones de una institución específica, en este caso, la comunidad educativa del establecimiento educativo utilizado como caso representativo de esta investigación.

Esta perspectiva del estudiante se desarrolla cuando éste refleja lo conceptualizado en la escuela y el rol del docente como un *factum de conocimiento*, es decir, que el desarrollar valores en este caso, se sigue de las mismas normativas y lógicas coercitivas en las que el aprendizaje se caracteriza como cambios evidentes de comportamiento enraizadas en un conjunto unívoco e irrefutable de conocimientos y habilidades procedimentales, lo cual, desde un punto de vista axiológico, representa al menos sólo una parte de lo que constituiría un valor, sobre todo desde las teorías éticas que apelan a lo experiencial, que expusimos en los antecedentes teóricos de este estudio como la llamada *ética relacional* (Lévinas, 1991). El rol del docente, desde la perspectiva del estudiante y de una manera no consciente, es central en el proceso, ya que explicita su labor educativa como una forma explícita de reproducción de prácticas legitimadas de antemano del establecimiento y que son incuestionables. En ese sentido, la labor educativa es intencional en el proceso de formación, pero a través de la cual se sigue poniendo como una verdad objetiva la lógica institucionalizada donde no existe la posibilidad de reevaluar este rol docente por parte de los sujetos que se interrelacionan cotidianamente con él, a saber, los estudiantes.

“Si, si igual... porque por ejemplo... a ver, el respeto, uno lo puede enseñar, los profesores te lo enseñan así escuchándolos a ellos, escuchándonos a nosotros mismos también eh... ahí, si si se puede enseñar.” (E24, 34)

El rol docente evolucionará como tal en la medida en que los procesos se desenvuelvan considerando el desarrollo valórico como un proceso explícito, conflictivo e intencionado por sobre un “condicionamiento automático” emergido desde una relación docente-estudiante donde la acción pedagógica es jerarquizada y coercitiva. De eso trata justamente la próxima subcategoría, que he considerado separarla de la acción docente dada su importancia siguiendo la conclusión que hasta aquí estamos desarrollando.

4.2.1.3 Acción pedagógica

Como analizamos dentro de los antecedentes empíricos de esta investigación, es importante destacar que, al estar enmarcada en una institución social con características tan marcadas en la escuela, las interrelaciones que se dan dentro de ella están en una clave más marcada en lo

que respecta al concepto de violencia simbólica dentro de un hábitus de reproducción de jerarquías y discursos previamente validados (Bourdieu, 1997). En el caso general, se entiende que un docente, por el hecho de significar para los estudiantes un signo de autoridad socialmente conferida, otorga desde ya una impronta de verdad indiscutible a su discurso, y más allá de ello, a las acciones que ejecuta dentro de su quehacer como un *campus* de acciones significadas dentro de su rol, el cual situamos anteriormente. En este sentido, podríamos afirmar que dentro de una lógica de verticalismo como el de la escuela el docente mediante su acción ejercería violencia simbólica ya que es él el que representa a un gremio o grupo de agentes sociales que impone a los demás, que están bajo la escala de poder dentro de la escuela, un conjunto de significados previamente planificados y discutidos para ser “transmitidos” a los estudiantes como objeto incuestionable de su conocimiento.

“...La Miss siento que cuando explica como que me reta por cualquier cosa, como ayer que me mando a inspección, porque hizo que le tenía que perdonar el alma por llegar más tarde y yo ¿El alma? Y me quede pensando así y va y la Miss se enojó y empezó a... y yo como qué onda....yo creo que me tiene mala esa Miss. (GF Básica, 112)

Lamentablemente, para el caso de la formación valórica esto no es excepción. La dinámica del trabajo con valores no es la excepción a esta lógica cognitivista de objetos del conocimiento, lo que mayormente se ve afectado por la acción pedagógica, en donde los valores se construyen bajo un discurso de imposición cultural, de significados previamente escogidos y seleccionados para ser enseñados a los estudiantes, que pertenecen al grupo con menos poder dentro de la estructura de la institución social escolar. La acción pedagógica, entonces, está mediada de antemano con la selección y arbitrariedad del docente, lo que impide, para el caso de la formación valórica, experimentar el conflicto como parte de un camino de formación humana, por el hecho de que el docente al ser parte de la objetivación del conocimiento “valórico” lo que hace es finalmente es entregar “la solución al conflicto”, sin que los mismos estudiantes puedan ver el proceso de selección y arbitrariedad para ese discurso previo.

“porque en primer lugar nos están enseñando, ya, ustedes necesitan tener valores, esto, esto, acá, trabajénlo en clase, pero cómo podemos trabajarlo en clase si un profesor se pone adelante y nos lee las notas en voz alta para hacer, crear vergüenza o sea cómo hay valor ahí?

O sea, debería guardar respeto, silencio por las personas que a lo mejor no estudió...” (FG Media, P10)

El resultado de esta acción es directamente la pérdida de credibilidad en la figura del profesor desde la perspectiva del estudiante en relación al discurso en torno a los valores, y aún más profundamente, de la institución social que este docente representa, lo cual se explicaría por el motivo de que los valores son vistos desde la acción pedagógica que los media y los revela, y en este plano existe una diferencia radical entre el discurso sobre el cual el valor es enseñado a los estudiantes, y por otra parte, el campo de acción real en que los valores se trabajan, obviamente que ya no en clave tradicional-cognitivista, sino emocional y conflictiva, dentro del mundo cotidiano.

“Yo pienso que para el colegio no es tan importante valores, a pesar de que, en el plan educativo del colegio ehh... dicen que lo principal son los valores, y yo la otra vez estaba leyendo un flyer, un tríptico del colegio, y decía que el colegio servía para la formación en valores del estudiante, porque no creo que sea importante, porque por ejemplo, en cuarto medio nosotros hemos perdido hartas clases, y hacían recuperar esas mismas horas de clases en las horas de valores o en filosofía, entonces no creo que lo estén viendo ni siquiera con seriedad... entonces si ellos mismos no lo ven con seriedad entonces los estudiantes menos.” (FG Media, P4)

La credibilidad en la acción pedagógica relacionada a los valores se pierde cuando los estudiantes ven que los valores están imbricados en otros estados, situaciones, lugares y momentos de la interrelación, lo cual es cada vez más consciente para sí mismos una vez que completan el proceso formativo dentro de la escuela, lo que decanta finalmente en un descrédito mayoritario a la influencia que los valores pudiesen tener en sus propias vidas, dentro de su paso por la escuela. Es por esto que una de las claves para realizar un mejoramiento en las políticas educativas de la formación valórica radica en realizar un trabajo serio y muy bien pensado sobre las bases de la representatividad de la acción pedagógica en relación a los campos de acción valórica, a través de la cual tanto el rol docente como su acción dentro de la comunidad educativa: problematizando *con los estudiantes* una instancia de organización de los temas a trabajar sobre la base de los conflictos más significativos de la vida cotidiana, sacar la acción pedagógica desde el marco tradicional, unívoco y previamente

seleccionado por el docente para poder guiar el trabajo sobre este tema de forma efectivamente distinta a la lógica tradicional, cambiando formas de organización del trabajo, la distribución de los roles dentro de la comunidad educativa y la discusión conflictiva y realista del levantamiento de normas, sanciones y otras formas de acción pedagógica del docente frente a sus estudiantes.

La propuesta que emerge desde la acción pedagógica es aquella que nace a partir de una esperanza de comprensión a partir del tratamiento de una problemática inicial puesta en juego por todos los participantes. Los valores que emergen desde ahí son desarrollados como entes interrelacionados y potencialmente susceptibles de perfeccionamiento por parte tanto de quien aprende como quien enseña, todo lo contrario al estilo de acción pedagógica significada en la escuela, donde por otra parte, los valores son una información que se aprende de forma pasiva y poco significativa, casi como en un discurso memorístico que se dice para revelar un comportamiento acorde a todos quienes esperan un patrón a partir de las lógicas de acciones pedagógicas verticales que no contemplan las problemáticas propias del sujeto con el cual se trabaja.

“7.- E: Ya y ¿Qué aprendiste sobre el ramo?/ 8.- A: Aprendí a no pelear, a no hacer bullying y... esa cosa.” (E6, 8)

La acción pedagógica que podría potenciarse desde la óptica de los estudiantes para la vía de su mejoramiento, es la que dice relación entre lo que ocurre día a día en el cotidiano y que dice relación con lo que se expresa como la base psicoafectiva de las conductas y los comportamientos, por lo cual podremos afirmar que una formación valórica adquiere sentido cuando las acciones que emergen de ahí son en sí mismas reflejos de un valor evidente por sí mismos para todos quienes participan de la situación (Molina, 2006). Los conocimientos en sí mismos son solamente una parte de una tríada mucho más significativa que tiene que ver con el nivel procedimental referente a las habilidades potenciadas en los estudiantes, como así también las actitudes sobre las cuales todos los agentes educativos reflexionan al mismo tiempo que se ejerce y participa de tales acciones, como una reflexión en la actividad práctica con un significado asumido (Fabelo, 1989), así, se lograrán aprendizajes valóricos como un

resultado coherente y encuadrado entre un nivel racional y otro emocional en tres niveles de una competencia: el saber, el saber hacer y finalmente el saber ser.

4.2.1.4 Dinámica de trabajo dentro de la comunidad educativa específica en relación a la formación valórica

La dinámica del trabajo la definiremos como las diferentes actividades y relaciones que se establecen desde la proposición específica de este caso estudiado hacia la comprensión y ejercicio de un valor, con ocasión de la perspectiva de los estudiantes. La acción pedagógica está mediando también en esta dinámica, que pese a estar planificada de antemano como parte del programa corporativo como un marco pre-establecido, de todas formas implica una organización del trabajo escolar, una determinada participación desde el grupo estudiantil, y finalmente, una generación de cambio en los hábitos de los sujetos en formación a través del constante trabajo de estas instancias, dentro de los significados que se quieren implementar a modo de impresión en los estudiantes. Desde la perspectiva estudiantil, las actividades planteadas manifiestan finalmente un discurso docente en el cual no hay mayor innovación a través del paso por el programa en los años de estudio, por lo cual las dinámicas planteadas desde el programa corporativo son vistas a ojos del estudiante como parte de “los contenidos de los que trataría el ramo de valores” y relegadas a hechos puntuales, como son las visitas a hogares de ancianos o personas con diversas discapacidades, así como los encuentros para padres (específicas del área de valores⁷), realizadas en lo óptimo dos veces en el año.

“Hemos salido a... a las casas de acá de Larapinta... hemos salido a compartir con nuestros compañeros por la jornada de valores.” (E6, 30)

“E: ¿No le harías ningún cambio ni tampoco en el programa de valores? Así como cambiarle una parte de.../ A: Si es que siempre agregan a los grandes no más y a los chicos los dejan como botados, generalmente donando cosas y los grandes van siempre a los lugares y como que uno también quiere ir a los otros lugares pero no nos dejan.” (E19, 63)

“La pregunta que te quiero hacer, es ¿Qué te parece el programa o el curso de valores que estudias acá en este colegio? Así como a grandes razgos.

⁷ Véase Anexo N°1: Programa Corporativo de Formación Valórica.

Eh... me parece, me parece bien porque a mi me gusta... a mi me gusta lo que hacen en valores y eso.

Perfecto. ¿Qué es lo que te gusta? Cuando me dices me gusta.

Eh... que algunas veces hacen actividades eh... como jugar, saltar o cuestiones así.” (E17, 8-11)

A través del imaginario que guardan los estudiantes cuando se les pide definir o caracterizar el programa de formación valórica, o aún más profundamente, cuando se les pregunta sobre cómo se podría enseñar un valor, en los estudiantes se refleja un claro *activismo*, entendido éste como el campo que trata sobre las instancias concretas desde las cuales se detonaría una reflexión o “adquisición de conocimiento” de carácter valórico, lo que no enfrenta el camino hacia el trabajo valórico vital sino que lo oculta bajo la única forma evidente de una actividad. Este activismo se caracteriza por no tener un sentido de responsabilización de todos los agentes educativos como una forma de trabajo mancomunada, sino que se relega la formación valórica a una serie no concatenada de hechos puntuales en los cuales los estudiantes se desarrollan cada uno de forma “automática a través de la actividad”, y en ese sentido, se olvida que la labor educativa al respecto debe ser explícita e intencional para que los estudiantes participen en este proceso de forma realmente integrada.

“Siento que no sé, desde la autoridad, se nos dan dos horas para tener valores, dos horas pedagógicas, donde supuestamente se nos está diciendo cosas sobre el compañerismo, amistad, la responsabilidad y después en los demás ramos, se nos da la competencia, de que tenemos que empezar a competir con el resto y que ya no hay compañerismo, no existe la amistad, y el que está al lado no es más mi compañero ni mi amigo sino que es la persona que me está peleando para mi futuro, que puede ser la persona que puede estar arrebatando mi espacio laboral” (FG Media, P10)

Las actividades son percibidas por los estudiantes como hechos puntuales que les son significativos pero no son conscientes de su sentido, de su articulación y significación para la vida, por lo cual carecen de un contexto, de un “para qué” que marque la diferencia con las otras instancias de trabajo en la escuela. Esto nos remite directamente a la contextualización del problema planteado en esta investigación, porque el lineamiento para superar este activismo propio del diseño curricular del programa de formación valórica en un establecimiento, en el sentido de que justamente, si se perciben actividades aisladas que no apuntan a un trabajo constante personal, por ende comprometido, posicionado y explícito,

quedará en la tipificación de un grupo amplio social que el trabajo de formación valórica es relativo, está relegado sólo a la intuición moral del grupo familiar y que finalmente, quita seriedad y voluntad de trabajo para mejorar este juicio público.

“Un proyecto más que nada para unir al curso, lo veo así, porque hacen... actividades como para tener confianza... más que eso no veo.” (E9, 8)

“Hemos salido a... a las casas de acá de Larapinta... hemos salido a compartir con nuestros compañeros por la jornada de valores.” (E6, 30)

“O sea, bien aun que nunca me ha tocado salir a hogares... no pero una vez que quisimos hacer eso pero no nos resultó pero sí está bien, me gusta porque es aprender sobre cosas que uno no sabía... y hablaba gente de algo y uno no sabía... no pescaba...” (E24, 10)

La idea, por cierto, no es quitar de plano las actividades planificadas como una solución práctica al problema, sino que tales actividades deben estar previamente discutidas, conflictuadas entre diversos agentes sociales, entre ellos los estudiantes, en un marco ideológico previo donde exista una ética mínima establecida. Esto permitirá que los estudiantes signifiquen las actividades no como hechos aislados en sí, sino como ocasiones concretas que permitan abstraer los valores como *entes interrelacionales*, que se aplican en todas las decisiones del desarrollo vital, y sobre todo en las relaciones futuras concretas, presenciales y no presenciales, en las relaciones interpersonales e interculturales, etc (Lévinas, 1993).

“Ah... me faltó una cosa... que sí hemos salido con nuestros padres... en valores, que fue cuando hicimos una carta y que todos los compañeros del curso de nosotros, 5to A y todos los 5tos hicimos una carta para los padres y los padres también nos hicieron una carta para nosotros.” (E6, 56)

Estas actividades puntuales significan para los estudiantes el ejercicio de los valores, por lo cual la dinámica del trabajo está sobrecargado de estas instancias específicas en donde el estudiante ubica lo que para él estaría significando su propia formación en valores. Una consecuencia directa de ello es que los estudiantes no son conscientes de su propia participación en la generación y cambio de estas actividades a lo largo del tiempo, por lo cual generalmente aceptan todas las actividades planteadas en la organización del trabajo como una

tarea más dentro de la oferta académica completa del establecimiento. No hay un trabajo reflexivo sobre lo que implica el trabajo con actividades relacionadas a la formación valórica para sus propias vidas, en términos de importancia. Los valores, si bien pueden ser trabajados en eventos puntuales con un afán de reflexión explícita del mismo a partir de lo vivenciado e interiorizado, no implican necesariamente que realmente estén satisfaciendo los cuestionamientos personales de cada individuo y sobre esta base formar convicciones, trabajar en los principios y fundamentar una ética mínima posible de alcanzar (Singer, 2009), por lo cual es necesario concientizar esas necesidades a través de un trabajo que contemple todo el fenómeno educativo en su conjunto para que justamente no ocurra que se homologue un programa que supuestamente marca el sello identitario de un establecimiento con una serie de cosas puntuales que a la luz de este estudio, emergían de inmediato cuando se les pedía hacer una referencia explícita a su percepción del programa:

“...contamos nuestras actividades que nos han pasado y... y... contamos nuestros, nuestros... nuestros ¿Cómo se llama? Nuestros desenlaces que nos han pasado que nosotros no hemos podido superar en valores.” (E6, 12)

Yo creo tendría... que podría ella hacer algo más divertido como para hacer ejercicios que uno necesita porque muchas veces lo que nos hace... las tías que nos hacen a nosotros eh... hacen muchas cosas que a veces uno... a nosotros no nos gusta hacer. (GF Básica, 65)

Lo que sí se deja entrever a través de sus discursos es que los estudiantes visualizan al menos que los valores son importantes para su desarrollo vital *a futuro*, sólo que no han podido hacer esta relación en el presente, en su paso como estudiantes dentro de un programa especial para trabajar estos temas. Siguiendo estas premisas, se deja entredicho que la reproducción del hábitus (Bourdieu, 2004), en torno a la ética que se forma (o mejor dicho, se de-forma) a través del proceso socializador de la escuela es aquel que fomenta una aceptación a lo que ya está planeado, a lo que ya está dicho y comprobado, por lo cual no se percibe tampoco este espacio dentro del currículum escolar como un llamado a la diferencia, a la participación colectiva ni menos a la democracia en las relaciones horizontales. La capacidad de generar en los estudiantes un espíritu propositivo, autónomo en la crítica, consciente de la necesidad de trabajar en los conflictos se diluye en el seguir lo ya impuesto sin expresar el descontento o más profundamente que eso, se diluye en la despersonalización de sí mismos en las

actividades planteadas, dejándolas relegadas a tipificaciones como “*actividades de campamento*”.

“por ejemplo, vamos en cuarto medio y todo y ya, qué valores me van a implantar a mí si ya estoy grande, es como cuando te dicen, ya, usted ya no es chiquitito, no hay que decirle que se calle, onda la escurría es gratis, o no? No po si es verdad, ah y otra cosa, onda no sé... las actividades que nos hacen en la clase de valores, onda las dos horas, son como actividades de campamento...” (FG Media, P8)

Frente a este tópico, es necesario mencionar que integrar los valores de forma explícita a todos los sucesos que articulan el proceso educativo conlleva a darle sentido complejo a las actividades planteadas como un detonante de integración y potenciación de un aspecto de desarrollo y crecimiento personal: Es a través del ejemplo cotidiano, en el que se articula previamente el rol docente y la acción pedagógica, el que se logra cambiar la mirada en que el contenido de un valor no es ontológico, no es un objeto de conocimiento, así como tampoco una receta procedimental frente a los avatares de la vida, sino que son todos estos avatares los que siempre guardarán una relación necesaria con los valores que hay detrás. El conocimiento aparece desde la institucionalidad como un valor en sí mismo, y el valor relacionado a las experiencias con la alteridad (Lévinas, 2000) como un accidente dentro de ese otro proceso, lo que sin duda atenta con la articulación de la formación valórica como un proceso complejo y serio, “de joyería”, como indica una de las docentes entrevistadas que analizaremos más adelante.

4.2.1.5 Comportamiento asociado al valor a raíz de su enseñanza

El modelo psicológico que guía la praxis de nuestra educación chilena actual tiene aún muchos aspectos cognitivistas, y en un sentido más profundo, de un conductismo operante de carácter latente (Cassasus, 2009). Esto se refleja en el concepto de formar estudiantes con “moldear personas”, y en ese sentido, es importante mencionar que el mismo concepto de comportamiento está asociado a un tipo de enseñanza que propicia el resultado de una acción determinada por sobre un proceso de significación anterior. Ante esto, para los estudiantes el ejercicio de un valor está directamente asociado al comportamiento que se tiene “en la clase de valores”, y en ese sentido, desde la base de la formación se equiparan conceptos del campo de

la ética con otros que tienen que ver más con un conductismo a ultranza dentro de los paradigmas de reproducción social que la escuela sustenta en sus prácticas pedagógicas.

Yo estoy completamente en desacuerdo con este proyecto porque esto parte desde la base, es como tratar de enseñar de nuevo y desde 0 los valores a un niño que ya va en tercero medio, tiene una mentalidad ya creada por así decirlo, y a un cabro de tercero medio lo podís cambiar igual pero eso es muy difícil igual. Difícil, entonces pa' qué seguir con esto, mejor trabajarlo desde séptimo octavo en donde pueden ser más moldeables, eso. (E1, 23)

El comportamiento que se espera es aquel que supone un encuadre entre lo que el docente espera de sus estudiantes y de lo que ellos mismos entienden como un "deber ser", como la tipología de quien se adecúa a las exigencias de quien lo oprime, sin razón, porque la autoridad está de antemano conferida al rol docente. Este modelo de comprender el aprendizaje, ya sea como un modelamiento o bien como un condicionamiento a estímulos de refuerzo permiten entrever que en la práctica los estudiantes conciben la formación valórica de la misma manera, en donde la cual se reproduce un modelo educativo que no permite el concebir el aprendizaje como un momento constante de desarrollo vital. La relación que se establece es de carácter conductista-cognitivista, pues se instala desde un discurso memorístico y no integrado a las experiencias personales e interrelacionales (Rogers, 1983), y es así como las frases son sacadas desde un objeto de importancia relativa al conocimiento, más allá de la experiencia y la práctica.

"E: Ya perfecto Nicolás. ¿Cuáles son los valores que se enseñan en la familia?: A: Eh...ya: compartir, ser bueno, no estar metido en la droga o el alcohol y eso." (E17, 74-75)

Lo remarcable de este punto es que el comportamiento asociado al valor emerge, por la forma en la que la acción pedagógica se enmarca en la escuela, como una definición de esta misma, por lo cual queda al descubierto la importancia de establecer y explicitar el posicionamiento práctico que una comunidad educativa específica toma en relación a los valores que impartirá, esto porque es innegable que los estudiantes perciben la distancia entre el discurso cognitivista en donde los valores son tratados como una materia más, y una dimensión paralela llena de

vivencias conflictivas en las cuales los valores se experimentan de otro modo, aún no tan consciente del modo racional.

“La intolerancia, que a veces se enseña sin... como... sin conciencia.” (E12, 28)

En este plano, la forma en que los estudiantes expresan su discurso no llega de forma aséptica o libre de cualquier plano intencional: ellos figuran la crítica al plano superficial que perciben de acuerdo al mismo sistema escolar que los oprime, por ende la discusión sobre el tema valórico no traspasa más allá de la categoría sobre las condiciones de posibilidad de enseñanza de un valor o bien la opinión que ellos guardan sobre las actividades y la figura del docente del ramo. En particular, el comportamiento esperable de parte de los estudiantes es el tipificado a partir de las exigencias del modelo tradicional y su marca cotidiana, de ahí que el comportamiento asociado al valor es aquel que se escribe en clave de aceptación de las normas preestablecidas, en donde es el establecimiento el que le da al estudiante los lineamientos para poder comportarse de acuerdo a un valor legitimado (Berger & Luckmann, 1968), o bien frente a las normativas dictadas por el docente de turno, y desde ahí que el estudiante maneja un propio concepto de para lo que él es “bueno”, “malo” o “indebido”, en este plano, lo cual implica que su comprensión abstracta de los valores se remitirá a un comportamiento obediente, esperable desde una estructura opresora, en este caso la escolar. En este sentido, el estudiante se desconcierta cuando en este plano, finalmente, experimenta un fenómeno de una incipiente crítica, sobre todo en el nivel de básica, en donde percibe que cuando su comportamiento esperado no se cumple a cabalidad recibe el castigo propio del sistema y en ese sentido, caracteriza las primeras críticas hacia el mundo adulto, reflejado este en la figura del profesor. Es importante destacar acá que esa crítica a nivel de educación básica es muy poco organizada y eminentemente concreta, dado su nivel de desarrollo cognitivo, pero para efectos de esta investigación es muy importante, dado que a raíz de este tópico nos topamos con la poca capacidad de los estudiantes de manejar los conflictos de forma autónoma y aplicando concientemente sus valores para irlos desarrollando en otro plano activo, experiencial y altamente significativo (Touraine, 1997).

“Si y como que la Miss... la Miss como que ha... como que me ha hecho ser más racista, no... no es cuestión-n de ver a los discapacitados y eso pero si en las razas, como que ella...

como que lo...a mi...a mi me... a mi me cae mal esa Miss y... como que ella me insinúa por ser moreno... lo que dice ella a mí me hace ver las cosas así como una forma racista.” (GF Básica, 97)

“A: Eh... podría ser como... como cortarlo y que los den más clases de otra.../ E: De otra materia. / A: De otra materia. /- E: O sea definitivamente no sirve valores. /- A: No.” (E17, 113-117)

“A que... lo lo... lo ha enseñado a que seamos buenos que compartamos que... que cuando nos pidan algo lo hagamos y eso.” (E17, 101)

“No, no tanto o sea cuando a veces estoy hablando ahí me dicen que me calle, me callo, porque no le respondo a los profesores pero eh... o sea entre compañeros hay más como... rabia, porque como que te lo dicen muy directo y a uno como que le da rabia y responde.” (E24, 74)

Es en el plano del conductismo operacional que guía las interrelaciones en la escuela (Molina, 2006), donde se debe también realizar un cambio en el enfoque de tratamiento: La dirección pedagógica, en sí misma, no puede entenderse ella como una vía de transmisión de actitudes esperables según el formato de un “comportamiento esperado”, por lo cual se debe descartar en toda formación valórica desde la institucionalidad escolar una relación entre valores, habilidades sociales y una relación automática entre un estímulo y una respuesta esperable. Como un lineamiento de una propuesta de cambio, es necesario indicar que la sistematización de las influencias educativas, bajo la clave del diálogo y la experimentación de diversas alternativas de solución a los conflictos que emergen desde el plano cotidiano son la base de un proyecto que explique plenamente los procesos de enseñanza y aprendizaje claramente, para definir y explicitar el posicionamiento honesto de la escuela frente a lo que entiende como su finalidad. La consecuencia directa de no hacerse cargo de este aspecto de la problemática es que los estudiantes suponen un influjo coercitivo de lo que ellos “deben ser” relacionados a lo que el establecimiento indica como lo que “es bueno”, lo que tiene un valor en sí mismo. Por otro lado, son conscientes de cuáles son las consecuencias directas de suponer un comportamiento esperable a lo que se denomina “formación en valores” dentro de la comunidad educativa. ¿Cómo es esto susceptible de graficar? Bajo la tipificación de cinismo, un concepto acuñado tanto desde la perspectiva de los estudiantes como también de los docentes.

“Ya, el otro día pasó algo en el colegio, se manifestaron fuera del colegio y una niña fue y les tiró un balde de agua, a los que se estaban manifestando, ya? Entonces, si yo me fijo que esa persona participa de las clases de valores, con compañeros y todo, ya? Está de acuerdo con valores y uyyy ya, tengamos valores, qué bacán, así me entiende? Pero esa persona faltó el respeto y fue intolerante ante los que se estaban manifestando, entonces ahí me doy cuenta que entonces es el colegio no está enseñando de una buena manera los valores, porque si los estuviera enseñando de una buena forma, las personas tomarían esa buena forma y derechamente, no harían esas cosas.” (FG Media, P4)

“Yo considero que las clases de valores, prácticamente son... no sé, cónicas, porque no sé, se da la clase de valor, y claaaro, todos amigos, todos compañeros, ya unámonos, que aquí que allá, hagamos actividades, pero llega el momento de la sala y... no son todos amigos, no se hablan, o por ejemplo, no sé, se da esa instancia en que una persona se abre al otro y dice las cosas que piensa, las cosas que cree, lo que le ha pasado, y después esas personas andan “oye, pero viste, escuchaste lo que dijo?” (FG Media, P10)

4.2.1.6 Enfrentamiento de los conflictos

Según una definición conocida del conflicto nos servirá para poder caracterizar lo que se entenderá como la ocasión clave que proponemos a lo largo de este estudio para evidenciar un trabajo serio y coherente sobre la formación valórica. Entenderemos al conflicto como una discrepancia, una tensión entre dos o más intereses cuyos focos intencionales apuntan a diferentes nortes, teniendo consciencia de que el apuntar solamente hacia uno de ellos implica para las otras partes una pérdida consiguiente. En este sentido cabe destacar que el conflicto aumenta en la medida en que los sujetos que sustentan los intereses que lo originan consideran que su forma de ver la realidad es la única defendible, por lo que es importante desde ahí inferir la evidente relación que esto tiene con las comprensiones de la misma. En ese sentido, en el enfrentamiento de los conflictos está el mismo núcleo de una comprensión y trabajo sobre la realidad, un tema abordado desde la filosofía, pero que sin duda no se puede remitir a esta misma preconcebida como un área específica del conocimiento. El conflicto está en la génesis del ser humano como un ente que se interrelaciona desde su constitución con una alteridad que lo constituye y lo dinamiza.

A través del tratamiento de los conflictos de un proyecto educativo, cualquiera que este sea, la educación promueve la definición de un proyecto de vida basado en una comprensión de la realidad pensada y problematizada por lo cual un sujeto evidencia a través de una situación

problemática (cualquiera que esta sea en niveles de complejidad), sus propios principios y bases mínimas para su vida, como una correspondencia entre los valores que sustenta y sus posibilidades internas y externas ante el mundo que lo rodea, sobre la clave de sus razonamientos, pero también de sus emociones y su entorno político y socioeconómico particulares.

En la realidad del caso estudiado, no obstante, las estrategias para trabajar en los conflictos están diseñadas de antemano en su propuesta de programa de trabajo, por lo cual el trabajo sobre la *mediación* como parte de un manejo del conflicto está declarado como parte del trabajo del programa corporativo de formación valórica. Sin embargo, el trabajo con el conflicto, como ya hemos mencionado, es mucho más complejo, por lo que a diario existen un gran conjunto de situaciones y personas que interactúan a diario en la cotidianidad escolar, desde la cual los intereses de una de las partes está determinada de antemano con el lugar que éste ocupa en la escala jerárquica de poder dentro de la escuela, como un campo determinado. El lograr un consenso desde un trabajo con el conflicto es una tarea evidentemente tan difícil que la decisión de antemano de la institución es proveer de un trabajo procedimental para toda la comunidad educativa para trabajar con sus estudiantes. En este sentido, se reafirma la reproducción del *habitus* en la medida en que se entiende el trabajo valórico como una forma de enfrentar el mundo adulto, sus conflictos, en clave de aceptación de los patrones establecidos.

Mucho, pa'... pa' también como pa' adaptarme en lo que es la sociedad he tenido que cambiar harto, yo creo que todos tenemos que cambiar de vez en cuando, mejorar cada uno por su lado y como comunidad también. (E11, 42)

En ese sentido, a lo largo del discurso de los entrevistados existen temáticas que sí les interesa mucho trabajar de forma innovadora y realmente significativa para ellos, lo que significa que ellos sí ven, de todas maneras y a pesar de la lógica cognitivista y coercitiva que se refleja en las prácticas escolares, lo importante que es trabajar en estos aspectos valóricos y psicoemocionales para su propio desarrollo vital (Cassasus, 2009). El conflicto aparece entonces como un gran eje de trabajo para que ellos mismos comiencen a realizar un trabajo efectivo donde estos temas que sí les son importantes aparezcan desde una problemática hacia

una solución, la cual es flexible y cambia con el paso de las experiencias de vida. Una propuesta a este respecto, es el poner énfasis en lograr climas horizontales de grupo en donde estos temas, como el autoestima y el respeto a sí mismo y a los demás, sea el eje central desde donde comience una construcción a partir de una situación problematizadora concreta que tenga el carácter de inicial, para así, a través del paso por la escuela, ir construyendo en cada sujeto las herramientas valóricas de pensamiento y emoción que les permitirían ir finalmente trabajando estos aspectos a lo largo de todo su desarrollo vital:

Por ejemplo hay veces que hay niños que no tienen buena autoestima entonces necesitan más enriquecerla y muchas veces en el grupo se arrancan o les cuesta pensar o les da vergüenza o comienzan a reírse de nervios. (GF Básica, 67)

“E: ¿Si viniera un compañero nuevo como le explicarías el programa de valores? /A: Es un programa donde uno aprende sobre ti, aprende sobre los demás, como tolerar tu autoestima y eso.” (E10, 12)

“Si, si se puede, porque aquí aprendí, o sea aprendí... aquí me enseñaron un valor en el curso aprender a quererme a mi mismo a pesar de todas las cosas y dificultades que hay y tropiezos que hay en la vida y eso.” (E10, 20)

El trabajo con los conflictos tiene su origen en buscar una vía autónoma en la cual el autoestima es un elemento clave, y para que esté construida en una base realmente firme, hay que aprender primero a enfrentar los intereses en conflicto, lidiar con la diferencia y la contra-argumentación, en vez de usar tácticas para no enfrentarla, como lo es, en una gran medida en el caso estudiado, el *cahuineo* o el *pelambre* como una solución a los conflictos, en donde una de las partes intenta encontrar a más personas que estén de acuerdo con él para “enfrentar” el conflicto, lo cual no hace sino hacer sentir a la persona que está siendo apoyada, para justificar su conducta, agregando a esto que esas personas a las cuales les llega la información del conflicto original tenderán a estar de acuerdo con el sujeto que emite la historia porque ellos igualmente perciben la lógica del conflicto como para ser enfrentada de la misma forma, no viendo o siendo consciente de otra alternativa. Como vemos, este comportamiento es típico de nuestra idiosincrasia, y está potenciado desde los ámbitos escolares como la ocasión de trabajar de una forma “no oficial” en el conflicto (Magendzo, 2006), intentando buscar una solución por una vía que no explicita los intereses en pugna, y que para el caso de los

estudiantes, representa la primera temática que incide en su cotidianidad, en su forma de enfrentar las actividades, en su manera de defenderse apriorísticamente de un punto de vista contrario al que defienden, lo cual afecta inevitablemente la forma en la que se relacionan en el ambiente escolar, y finalmente, los va constituyendo.

“E: Como negativas de los valores. / A: Eh... los pelambres, son los tipos que todos tienen aun que digan yo no, pero siempre le salta...” (E16, 22)

“La sinceridad, la amabilidad, el compañerismo también y como el no jugar chueco andando inventando cosas afectando a esa persona, como que aprendes a no “cahuinear”...” (E2, 18)

“El valor... Se puede llamar valor a la unión o a la... al compañerismo al ser ser humano y darte cuenta de que el otro es persona y que tiene sentimientos, que también se puede sentir incomodo, al que te mira feo, a los cahuines, al hablar mal de la gente.” (E9, 42)

“Si no hay diálogo hay acciones como te espero afuera del colegio o te hago mierda por Facebook o cahuineo y te miro todo el rato feo con mi curso o con mi grupo. Esos grupos, se forman y hay rivalidades.” (E9, 48)

“Se da la clase de valor, y claaaro, todos amigos, todos compañeros, ya unámonos, que aquí que allá, hagamos actividades, pero llega el momento de la sala y... no son todos amigos, no se hablan, o por ejemplo, no sé, se da esa instancia en que una persona se abre al otro y dice las cosas que piensa, las cosas que cree, lo que le ha pasado, y después esas personas andan “oye, pero viste, escuchaste lo que dijo?” como que no se respeta lo que la persona emm... piensa, lo que dijo esa persona al curso en general” (FG Media, P10)

Lo que ocurre a este respecto, ligando un plano psicológico con los valores que sustentan los intereses en conflicto, es un nudo importante en el trabajo de formación valórica, ya que estos otros interlocutores que interactúan en apoyar nuestro punto de vista camuflado en la solución de un conflicto, no hace más que debilitar un trabajo interrelacional que sea explícito, intencionado y realista, como hemos caracterizado la propuesta del trabajo que potencie la educación en valores (Magendzo, 2006). Si un sujeto se socializa comprendiendo la resolución del conflicto con esta dinámica, creará o se sentirá apoyada en la medida en que los demás justifican su conducta, evitando el conflicto, lo cual aumentaría las probabilidades de educarse en no tomarse seriamente ni tomarle la debida atención a lo que significa enfrentarse a un conflicto para manejarlo.

“Es como que en el colegio nos meten a una máquina, y al fin y al cabo vamos a salir de alguna manera... yo encontré como cuatro puntos del estudiante y es como: es dejado, yashao, no hice el trabajo y yashao... es optimista, porque en algún momento mágico todo todo vaa mejorar y voy a pasar de curso y tralalá, es segregador, porque no es lo mismo decir “ahh yo vengo de Larapinta” que “ahh yo vengo de Lampa”, “Yo vengo de la Villa Don Nicolás” o “Ahh yo vengo de la Pellín”, y es light porque es como ay, hay manifestaciones allá afuera, les tiro un balde de agua y se acaba todo, eso” (FG Media, P6)

Es necesario que cualquier programa que intente trabajar el valor logre enfrentar el desafío de manejar apropiadamente el conflicto directamente con las personas involucradas en el conflicto de intereses, más allá que entrar en la lógica del hablar mal de los demás, o bien cediendo o abandonando el asunto. Podemos entrever que este tema es en extremo cotidiano y afecta a todos los miembros de una comunidad, por lo cual es una excelente ocasión de trabajo para lograr el clima horizontal de aula que mencionábamos anteriormente, por lo cual la apuesta es más significativa en la medida en que la intención explícita, en el ámbito concreto, proponga trabajar este tema central desde los distintos agentes que participan de la comunidad educativa.

4.2.1.7 Valores y familia

Para este punto es necesario indicar el pensamiento central de Berger y Luckmann (Berger & Luckmann, 1968), los cuales plantean que todo núcleo social es finalmente un producto humano, en el sentido que la sociedad misma es una entidad con alto valor ontológico, sobre la cual se dinamiza la siguiente relación: la sociedad ha sido construida por el ser humano, y éste, a su vez, es el producto fiel de la sociedad a la que pertenece y ha sido construido. Es importante mencionar este aspecto teórico como introducción a esta categoría ya que la familia la comprenderemos como este núcleo social que se ha dinamizado constantemente en el proceso de socialización de los seres humanos (Rodas, 2003), por lo cual podemos inferir que tiene gran injerencia en lo que tiene que ver con la formación valórica en un nivel de importancia e inmediatez para los sujetos. La familia, siguiendo esta teoría, se significa desde cómo las personas transforman este proceso de dinamización intersubjetiva en una realidad

objetiva en sí misma, imponiéndose para ellos como “la” forma de comprender la sociedad en los núcleos más grandes.

“Que los valores vienen de nuestra familia y nuestro alrededor, pero no no... nosotros no vamos a ser racistas porque... nosotros queremos nos así de cuando somos chicos, si nosotros tenemos a nuestros padres que son racistas, nosotros lo vamos a ser es nuestro ejemplo a seguir, al igual que eh... estaba el ejemplo de que algún cantante, nosotros vamos a seguir lo que son ellos, no que... que diga yo quiero ser racista... no... no viene... yo pienso que no viene de adentro, viene de nuestro alrededor, de lo que tenemos al lado y principalmente por la familia y los amigos.” (GF Basica, 118)

Si entendemos la socialización como un proceso de interacción dinámica entre la sociedad y el individuo, comenzando por cómo este, desde su círculo más cercano al más lejano y lo relacionamos con la formación en valores, comprenderemos que esta relación es justamente constitutiva del proceso mencionado: El comportamiento y actitudes de los padres hacia los hijos es muy variada, y abarca desde la educación más estricta hasta la extrema permisividad, de la calidez a la hostilidad, o de la implicación ansiosa a la más serena despreocupación. Estas variaciones en las actitudes originan muy distintos tipos de relaciones familiares. La hostilidad paterna o la total permisividad, por ejemplo, suelen relacionarse con niños muy agresivos y rebeldes, mientras que una actitud cálida y restrictiva por parte de los padres suele motivar en los hijos un comportamiento educado y obediente (Cassasus, 2003). Aquí tenemos dos visiones del influjo familiar en las significaciones semánticas de dos sujetos de estudio, en el primero claramente el programa fue evaluado en la forma en la familia se interrelacionó con el estudiante, que en este caso logró problematizar a un nivel inicial pero importante lo que implicaba un eventual programa educativo de formación valórica. En el caso siguiente, está el extracto semántico de un estudiante que durante la entrevista no lograba explicitar claramente su posición ante el programa, y cuando se le preguntó qué cambios o modificaciones le realizaría, tomó como marco de referencia su propia cotidianeidad familiar para elaborar una respuesta:

“Porque en la familia te enseñan eh... te enseñan valores, te forjan como persona y en el colegio igual te forjan a ser un profesional, el día de mañana a ser tolerante y es importante que exista este ramo en el colegio.” (E10, 18)

“A: Me gustaría andar jugando, es que soy más cabro chico. / E: Ah, te gustaría jugar más. Quizás hacer una actividad más lúdica ¿A eso te refieres? / A: No sé... porque yo siempre estoy en el computador y... me entretengo ahí, porque mis papás trabajan todo el día, prefiero estar jugando computador” (E22, 84-86)

La relación entre familia y valores la entenderemos para efectos de este estudio, como un proceso de educación diversificada, que no se agota en el proceso de educación formal, y sin embargo, se constituye a través de los mismos valores que un grupo familiar importa hacia los sujetos que pertenecen y se inmiscuyen en esa dinámica de interacción (Blumer, 1982) , pautas, costumbres que erigen el contenido de la guía social que finalmente maneja el sujeto frente a las interrelaciones que los rodean.

“pero también creo que el valor no se debería enseñar sino que se debería demostrar y potenciar, ya que los valores vienen del hogar, entonces no es algo que debería enseñarse, sino que potenciarse, claro. (E1, 11)

“la familia valora el respeto, la sociabilización, em, el no salvarse solo, el trabajo en equipo, emm, por ejemplo, el no faltar el respeto, que nadie tiene derecho a quitarle la vida al otro, son digamos valores principales mas o menos que enseña la familia desde un principio, que no es algo que se tenga que pasar a llevar, etc etc.” (E1, 15)

La familia es el primer contexto social en el cual un individuo interviene socialmente en el entorno cultural, pero en ningún caso implica que esto sería la única forma a través de la cual a un individuo se constituye valóricamente. Este punto es importante mencionar, porque dentro de las políticas más conservadoras, respecto justamente a los temas de interés “valórico” que representan en sí mismo un conflicto de intereses como el aborto, los derechos homosexuales, los diversos tipos de violencia dentro de un hogar, etc., la estrategia del sector político más conservador de nuestro país remite la responsabilidad del trato de estos temas al núcleo familiar más que a un tratamiento explícito e intencionado en la escuela (Rodas, 2003). Esta propuesta política lamentablemente ha afectado al currículum en sus diferentes niveles de profundidad y desde allí, se hace muy necesario que la escuela también sea un agente importante de transmisión y dinámica culturales, y en ese sentido, la posibilidad directa que un sujeto no se remita solamente como un referente valórico lo que aprendió “de chiquitito”, con

la finalidad de anticipar las consecuencias de sus actos sobre la sociedad en conjunto, así como problematizar conscientemente sobre las lógicas que erigen su propio núcleo familiar.

“...también hay un valor que ella trata de ejercer diciendo así como “valor al respeto”, “valor a la otra cosa” y ya, está bien que lo fomente y todo lo que quiera pero también eso viene de la casa ¿me entiende?, no hay un docente que pueda venir acá a decir emm, esto es lo correcto que uno haga moralmente, pero éticamente para la persona a lo mejor no puede serlo así, eso es lo que opino del programa.” (E1, 2)

“Lo atribuyo a que de repente los mismos profesores o los mismos papás viendo que el colegio es no sé po’ caro, hacen creer a sus hijos que algunos tienen un nivel superior a otro.” (E9, 38)

Los estudiantes, en general, no son explícitamente conscientes de las problemáticas valóricas más complejas que afectan a la familia como agente socializador. Esto porque dada la celeridad a través de las cuales las generaciones van acortando sus brechas, y que mencionamos justamente como la contextualización del problema central sobre el cual se levanta esta investigación, sin embargo, de acuerdo al crecimiento en número y complejidad, aumentan cada vez más la influencia de otros agentes socializadores que no solamente se remiten al núcleo más cercano y familiar. Durante el proceso de socialización, existe también un proceso de *apertura de los círculos de significación y horizontes de sentido* (Husserl, 1962), por lo cual se realizan continuas interacciones con otros agentes sociales además de la familia, y si se logra a nivel institucional, los demás agentes que participan en el proceso, en este caso sus pares, constituirán también un nuevo entramado de relaciones sociales que dan lugar a nuevos aprendizajes y una formación en valores ligada a la identidad de la institución.

4.2.2 Representatividad del programa de valores a partir del significado dado por los estudiantes de acuerdo a la acción pedagógica, influencia y aportes

4.2.2.1. Docentes específicos de la asignatura de valores

Esta codificación se fundamenta en un esquema tipificador de parte de los estudiantes, donde realizan una diferencia entre las atribuciones cualitativas que realizan a otros docentes de disciplinas ligadas al conocimiento científico humanista, y la figura del docente que ha de

“enseñar valores”. En esta situación, ellos tematizan de inmediato el programa de valores dentro de la percepción que tienen de la relación cara a cara con la docente que trabaja con ellos durante un lapso de tiempo determinado, dos horas pedagógicas a la semana, por lo cual en ellos se va gestando una representación más aguda de lo que para ellos significa la docente de acuerdo a las acciones pedagógicas que realiza, sobre todo considerando que para ellos la asignatura debiera importar una diferencia respecto a lo que se vivencia en otros momentos de la formación escolar. Así, y aplicando la visión de Berger y Luckmann (Berger & Luckmann, 1968), los estudiantes aprehenden al docente de la asignatura de valores, independiente de su tipificación como docente entre muchos otros, como un apartado especial, sino que representa un entramado de situaciones cotidianas típicas de conflicto en donde ellos juzgan su manera de resolverlo, su esquema en particular, por lo cual es evidente la tipificación especial en este caso para el docente específico de valores en el establecimiento, independiente que se les haya pedido explícitamente tematizar sobre ella a la hora de juzgar el programa.

A que trata de ver el valor de su punto de vista, en el sentido de que si a uno le parece efectivamente erróneo y a ella le parece algo completamente como correcto, ella lo va a enseñar como correcto, pasando a llevar a los demás, por eso también decía que debiera cortarse el programa porque pienso que los valores eh, enseñarse desde la casa pero no cómo se está haciendo este proyecto. (E1, 23)

Siguiendo a Berger y Luckmann (Berger & Luckmann, 1968), para el análisis de este fenómeno, se puede indicar que la actitud subjetiva del profesor, que en este caso es uno de los factores necesarios para que exista el fenómeno pedagógico y con ello una situación cotidiana cara a cara, representa una expresión que a ojos del estudiante debe ser objetivada, como un espejo, las acciones y modos de resolver conflictos por parte de los profesores detona en los estudiantes una reflexión sobre sí mismos. Esto implica que en específico, el hecho que este docente “sea” de la asignatura específica de valores representa para los estudiantes una real traducción de sus expresiones y acciones concretas, ya que para él, este docente en específico tiene intenciones más profundas respecto de su persona, por lo cual estas variantes expresivas darán origen a una caracterización clara de lo que sería el o la docente de valores:

“Creo que el programa de valores ha sido acá, o sea, la idea, ha sido super buena, en el sentido de fomentar los valores que se dan en los hogares cosas así, pero ya más allá de el docente que trata de manifestarlos por así decirlo, emm... (se detiene) encuentro que es súper, como

decirlo, ejerce súper erróneamente lo que son los valores, hablo de que si estamos hablando de no sé po, el valor del no a la violencia, es la primera que, como que fomenta el camino de la violencia diciendo que ese camino es más rápido que el pacífico, entonces, es mejor que nos vayamos a cambios más radicales, etc.” (E1, 2)

“Es súper importante, por qué, porque yo tengo una profesora de valores que es excelente, que es una persona que no hace diferencias, que te conversa, que trata de que no la veai como una que está haciendo una clase “que tienes que hacerme caso porque yo tengo la verdad de todo”, trata de ver paradas diferentes y así todos conversarlas.” (E9, 62)

Las tipificaciones como tales guían formas de establecer relaciones, y para este caso, las acciones cotidianas que se siguen con los docentes del ramo de valores están mediadas por la significación que para los estudiantes tiene la asignatura. Esta situación origina como respuesta una directa relación entre el juicio que el estudiante guarda con la asignatura y el rol o figura de autoridad que demuestra ante el docente. Por ejemplo, las acciones coercitivas que un docente del subsector de matemáticas emplea para sus estudiantes como un recetario (Schutz, 1993) en el cual existe una lista de situaciones de estímulo-respuesta preadoptadas para diversas situaciones, no serán recepcionadas por los estudiantes si se tratase de la docencia en el área de valores.

Las acciones del docente, siguiendo esta misma lógica son desvalorizadas y fomentadas hasta los límites del trato e interacción, porque para el estudiante no hay cabida al cuestionamiento de que un docente de este ramo debiese al menos marcar una diferencia y en ese sentido, no repetir los mismos patrones de otros docentes. Si lo hiciese, sería duramente juzgado por los estudiantes, ya que se comprende de forma muy superficial que existe una opresión, pero que no debiera justificarse, y en ese plano, no hay mayor nivel de problematización de parte de los estudiantes, y las situaciones quedarían relegadas a los esquemas de tipificación que mencionábamos anteriormente, en donde los estudiantes valoran al docente que impone su autoridad “solucionando” los conflictos al interior del aula sin mostrar ápice de horizontalidad en el trato ni menos mostrar su vulnerabilidad frente al influjo de la presión del grupo curso.

“...la profe de valores de nuestro colegio es por así decirlo, pesá, le quita los dispositivos celulares o mp3 ya que con ellos puede ser que los alumnos no se queden dormidos o presten más atención con ellos, que sin ellos a veces las clases se ponen un poco lentas y no pescamos mirando un punto en la ventana o mirando un punto cualquiera sin pescarlos ya que no nos

llama la atención, pero con la música agarramos más el hilo de las clases, cosas de ese estilo” (E2, 28)

Encuentro que sería mejor cortarlo, si me pregunta así como personalmente, porque yo encuentro que igual yo... o sea viéndolo desde el punto de vista de la persona que asciende y trata de siempre superarse creo que podría modificarlo, y, sí o sí cambiar el docente que lo hace, o sea, cambiar a uno más objetivo, que no fuera tan subjetivo, que mostrara los problemas en general a grandes rasgos, que no fuera tan personal (E1, 21)

En este sentido, una inferencia que se puede extraer desde el discurso estudiantil es que la selección del docente de esta asignatura debe explicitar el contenido de una educación integrada, lo que implica que en la figura del docente deben integrarse todos los procesos mencionados para una continua evaluación de su desempeño, tanto en el aspecto curricular de su trabajo en los procesos de educación formal como en las relaciones cotidianas. Esto dotaría de un especial cuidado al proceso de enseñanza-aprendizaje, y remarcaría un objetivo propuesto para un desarrollo vital del estudiante. En la figura del docente, en el caso de que se le atribuyera esta especial actividad, debe efectivamente marcar la diferencia, al menos entre las estrategias de diálogo, reflexión, sentimientos y emociones puestas en juego, no como un sistema normativo de trato o un recetario procedimental frente a conflictos trabajados en la cotidianidad, sino como una forma de realizar un trabajo serio y de real incidencia en la representación significativa de los que lo rodean, como un punto de referencia para sus estudiantes, y un motivo de problematización de las prácticas pedagógicas relacionadas a sus propios colegas y la comunidad educativa en general.

“Bueno yo creo que... yo la veo muy bien y nos ha enseñado harto.” (E6, 16)

“21.- E: Si viniera un compañero nuevo de otra parte ¿Cómo le dirías tú o como le explicarías tú el programa de valores que se hace aquí en este colegio?

22.- A: Mmm... primero le diría... las actividades que se hacen que son muy entretenidas y luego le diría que se adaptara en el curso que igual es difícil adaptarse en mi curso porque somos... es que los niños de acá son bastante molestos, molestan harto... hacen bastante bulla.

23.- E: Oye Francisca y aparte de explicarle y decirle que se hacen hartas actividades a esta niña ¿Qué más le dirías que hacen en el curso de valores?

24.- A: Yo le diría que es bastante simpática la profe...

25.- E: Y que el programa en general es entretenido. Ya.

26.- A: Entretenido.” (E18, 21-26)

4.2.2.2. Relación percibida entre asignatura de Valores y Religión desde la óptica del estudiante

En este punto es importante destacar que la asignatura de valores, dentro del programa corporativo que la sustenta, representa una de las consecuencias entre la tensión entre la secularización y el laicismo, por una parte, y la educación religiosa propiamente tal (Magendzo, 2007) Así, el proceso de secularización que ha tenido nuestro país tiene una fértil historia entre finales del siglo XVIII y la última reforma curricular de 1996, lo que, si se pudiera dejar en un eje específico, sería la raíz religiosa y la raíz secular, en donde es esta última la que más predomina, ya que desde sus inicios se ha planteado como una escuela laica, pero sin dejar de lado el conflicto entre lo laico y lo religioso. Si llevamos la historia al marco de nuestros antecedentes curriculares, vemos que la asignatura de religión hoy en día forma parte del Marco Curricular, lo que implica para los estudiantes que deben optar su curso según la decisión de él mismo y su familia, no obstante, el establecimiento debe impartir la oferta de esta asignatura. Sus objetivos y contenidos son formulados por las autoridades de acuerdo al credo que corresponde, para ser presentados al Ministerio de Educación para su aprobación de acuerdo a un decreto (Magendzo, 2007). En el caso de este programa corporativo de Educación Valórica, existe una semioficialidad de su estructura, porque en una primera entrega del proyecto curricular sí se aprobaron todos los contenidos para que la asignatura de religión se llamara “Valores”, con lo que en los libros de clases la denominación era esa en específico, sin embargo, el año 2011 y de acuerdo a una inspección del área correspondiente al MINEDUC se cambió el nombre de la asignatura por “Religión”, cambiando también el perfil docente que lo impartía: en una primera instancia podrían ser impartidos por docentes de filosofía y psicología además de los de religión, pero ahora solamente está remitido a este último sector.

Este cambio, añadido a la precomprensión de un programa institucional de valores, indica que una primera instancia existe también entre el discurso estudiantil la comparación de los estudiantes de la asignatura de valores referente a la de religión, ya sea para encontrar puntos de diferencia o bien jerarquizar sus niveles de importancia respecto a experiencias anteriores. En esta primera aproximación es con mayor énfasis reflejada por los estudiantes de básica,

comprendiendo que es el primer acercamiento que tienen a una asignatura no conocida previamente en los sistemas de enseñanza tradicionales:

En realidad me hace mucho mejor que lo común que es religión en otros colegios porque en verdad no se toma pa' na en otros colegios religión, en colegios municipales es que siempre he estado en colegios municipales yo, pero lo encuentro bueno me gusta, lo encuentro una iniciativa súper buena. (E12, 8)

Lo encuentro que es muy discriminativo ya que hay gente que no tiene...que bien no tiene religión... son cosas... de muchas cosas que nos pueden enseñar, por ejemplo, lo que me pasó en mi caso es que en todos los colegios en los que yo he estado siempre habían tenido religión, hay mucha gente que se queda atrás porque no entiende, son cosas que en este colegio ya todos saben, porque todos saben cuáles son los valores que son necesarios, a demás tienen muchos... muchos programas por mes lo que no ayuda más. (GF Básica, 22)

Un hecho importante a destacar es que esta es una de las categorías que emergió totalmente fuera de los marcos esperables de trabajo con los estudiantes, sobre todo con los que pertenecían al nivel de básica, en donde el tema es recurrente para ellos y fue uno de los tópicos emergentes en el focus group realizado para ellos, por lo cual es una consecuencia directa de los cambios y trabajos que se les ha hecho al programa. Siguiendo a Magendzo, (Magendzo, 2007), el fenómeno que explica la comparación y la emergencia de este tema está relacionado con la disyuntiva propia de nuestras políticas curriculares de ayudar a los estudiantes a que encuentren su propia ubicación dentro del mundo de la globalización y la modernidad, y por otra parte, mantener una cohesión social dentro de las tradiciones religiosas profundas de una cultura y sociedad particulares. En ese sentido, el programa de valores, al intencionar una diferencia con las otras formas de cultura y vida en la forma en que el valor es enseñado, plantea como desafío llevar una vida de acuerdo a valores establecidos según un *humanismo cristiano*⁸, una posición tomada desde quienes planificaron el programa pero que no ha sido explicitada para los estudiantes, por lo cual ellos no problematizan que los valores que se les enseña de acuerdo a la lógica academicista y tradicionalista pertenecen además a aquellos seleccionados previamente desde un credo en particular, en este caso, de la religión católica.

⁸ Véase Anexo N°1: Documento Programa Corporativo de Educación Valórica ocupado para este estudio

Lo mismo que... me pasa lo que le pasa a la compañera que... como que miraba mucho otras religiones porque... en general la católica eh... bueno en realidad yo no tengo religión, yo creo, pero creo que en valores uno trabaja más eh... se puede... ah... cómo decirlo... se puede aprender más cosas porque en religión solamente se enseña cosas básicas de Dios pero no en valores y en otras cosas como... lo trabajamos mes a mes en el programa. (GF Basica, 28)

Una de los elementos a considerar a este respecto consiste en la relación que guarda el programa corporativo con un diseño tradicional de la asignatura de religión, esto debido a la selección de contenidos que este programa realiza para sus estudiantes, y que trabaja las temáticas de corte valórico con un enfoque similar a las esferas católicas ligadas a educación. Esto implica seleccionar contenidos culturales y hechos humanos para intencionar el currículum hacia una suerte de “catequesis laica” en la cual la forma de trabajo es idealmente cimentada en una sociedad pensada según el credo católico. Esta situación es cada vez más puesta en juicio por los estudiantes a lo largo de su paso por el establecimiento, pero no implica necesariamente que exista un cambio real en las políticas de diseño curricular en los establecimientos, esto debido a lo importante que es reproducir las estructuras de organización social a través de la interrelación de diversos núcleos, como por ejemplo la institución escolar con la familia, subentendida como una estructura determinada por parte de la Iglesia (y que no admite conceptos como homoparentalidad o trabaja delicadamente el concepto de “paternidad responsable”, por sobre fomentar los derechos sexuales y reproductivos, por ejemplo) y los valores específicos que de ella se imparte en una predeterminada jerarquía (caridad, solidaridad, justicia social, equidad).

“A: Porque enseña hartas cosas que son a parte de las materias y todo eso, no es que cuando uno concluye en un ramo religión en un colegio pasa a llevar a varia gente porque no todos tienen la misma creencia católica, lo que cree el colegio.

E: Ok, ¿Si viniera un compañero nuevo, como le explicarías tú en que consiste valores, el ramo de valores?

A: Valores es como una forma de enseñar cosas... cosas que se aprenden a lo largo de la vida, porque no es como una materia en la que hay que estudiar, es así algo como no tan... Como se debe decir, no tan habitual en las otras escuelas.” (E12, 10-12)

4.2.2.3 Pertinencia del programa de formación valórica

La pertinencia del programa de valores aparece en este estudio como una forma de abordar la puesta en escena mencionada anteriormente sobre la relación que existe entre las visiones macro de la realidad interpersonal, las cuales apuntan a una homogeneización de las diferencias y una normatividad de las diferentes perspectivas, que hemos analizado en las categorías anteriores como una acción pedagógica que apunta a seleccionar contenidos valóricos específicos de acuerdo a una visión-macro de lo que es la formación valórica en los estudiantes escrita ya sea como manual de comportamiento. Esta situación caracteriza el problema sobre el cual la investigación se levantó en primera instancia, ya que comenzamos con un diagnóstico entre el desfase entre visiones-macro de realidad interpersonal estáticas, ideales por una parte, y las visiones-micro de lo que son en concreto las relaciones *cara a cara* (Lévinas, 1991), las cuales tienen la particularidad de ser dinámicas, flexibles, inconsistentes y variadas en sus conflictos de origen. La pertinencia como concepto y categorías justamente apunta a este fenómeno, el cual se vio reflejado en distintos momentos del discurso de los estudiantes como parte de la forma en que ellos comprenden el programa de formación valórica. El nivel de relación entre lo que se ha de hacer como contenido transversal curricular, o bien lo que se realiza en este programa en específico dentro de un marco general de contenidos valóricos preseleccionados, y lo que se realiza finalmente en la práctica es una forma de declarar cómo se realiza un seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en términos de coherencia interna del programa en un impacto directo deseable para los estudiantes a quienes van dirigidas las acciones pedagógicas planificadas.

“...que los temas pueden ser anticuados a los temas de nosotros, actuales, por ejemplo, si se tomaran ejemplos actuales o de índole personal de cada uno, sin dar nombres obvio, se tomarían más en cuenta” (E2, 24)

El programa tiene según la perspectiva de los estudiantes dos miradas relevantes: una en la cual ven una dinámica dualista en la cual la asignatura de valores intenta marcar la diferencia entre la lógica de los otros subsectores académicos, fomentando explícitamente valores que han sido seleccionados para sobrellevar una vida plena en convivencia. En este plano la formación valórica se percibe para ellos como una dimensión aparte en la cual ellos participan de acuerdo a cierto sistema y jerarquías valóricas que no se condicen con lo que existe en el *afuera* de lo trabajado dentro del sistema escolar que propone el programa

corporativo como la comunidad educativa ideal y esperable, por una parte, y por otra, una época de franca crisis existencial-relacional, en la cual los valores son los que se rigen desde el modelo económico, y temáticas como libertad y competencia quedan remitidas al nivel de transacción de capitales. Si bien los estudiantes no son conscientes de esta diferencia entre valores, porque la asimilan como parte del cotidiano de su entorno, sí perciben una diferencia entre lo que se trabaja en ese espacio en relación a lo que ocurre en las otras esferas de trato humano e interpersonal.

“Yo lo veo como principalmente un tema de dualidad: porque principalmente si es que, a nosotros se nos inculca desde chicos una estructura que estamos diseñados para tener buenas notas y no ser uno mismo con respecto a lo que uno aprende, entonces eso sería como ehh.. un cinismo puro, eh” (FG Media, P7)

“Yo creo que se tiende a ser competitivo, porque en general todos nos muestran que tenemos que salir a un mundo, y qué mundo se sale? Competitivo, entonces ese es el mundo que nos muestran. Intolerantes, también, si a mí no me gusta lo que el otro piensa eh... se discrimina, claro, se aparta del grupo, es como la escoria del curso.” (FG Media, P9)

Podemos concluir parcialmente que la pertinencia del programa de formación en valores aún está relacionada con dos esferas que en el ámbito ético propiamente tal no participa necesariamente, que son el ámbito económico y el ámbito axiológico. El grado de relación desde la cual los valores son trabajados de forma independiente a los conflictos éticos es muy bajo respecto a los valores trabajados desde la base del mundo neoliberal contemporáneo, y en este sentido, el programa no tendría un nivel significativo de pertinencia para los estudiantes, en la medida que tienen esta percepción del trabajo con lo que comprenden como realidad. El problema que emerge justamente desde este plano es la creencia construida que los valores como dimensión humana es algo que se pone en juego en determinadas ocasiones, contadas y representadas por los ya conocidos “dilemas éticos”, que se representan como situaciones hipotéticas en las cuales las personas deben tomar decisiones para desde ahí ver cuáles son los valores que operan en el acto, logrando un análisis exhaustivo de la situación para extraer una “moraleja” o un “deber ser” ante la situación.

En gran parte de los estudiantes no hay de forma consciente o explícitamente verbalizada al menos, una relación entre los valores y otras esferas del quehacer humano en donde éstos son

cuestionados y repensados: política, economía, sociología, historia, etc. Dada la contingencia propia del movimiento estudiantil, sí se pudo evidenciar para ellos el conflicto valórico que subyace a los principales eventos y decisiones que enmarcan la historia de nuestro país, en donde la escuela, como institución social, sí es un elemento clave para un efectivo cambio para las personas que participan o han participado de este. A este respecto podremos reflexionar, a la luz de los hechos que marcaron el año 2011 en materia estudiantil como punto de inflexión de cambio social, que una vez que los valores están siendo reflexionados por los estudiantes como un cuestionamiento generalizado, como por ejemplo, cuestionar el modelo neoliberal que pone en primer lugar de su jerarquía a la libertad por sobre la igualdad y elaborar propuestas complejas en donde un valor clave de la jerarquía es la igualdad por sobre la libertad. Los estudiantes evidenciaron las inestabilidades del sistema en la medida en que participaron más activamente de esta reflexión, por lo que es inevitable pensar que la comunidad educativa completa se vería afectada por el grado de relación que es posible de concientizar entre los valores en relación con los principales hechos sociopolíticos y económicos de nuestro país, otorgando al fin para ellos una ocasión de pensamiento crítico, de cuestionamiento del “establishment” tan propio de los modelos educacionales emergidos de las políticas de corte capitalista (Glatthorn, A., Boschee, F., Whitehead, B.M. - 2006).

“Ya, el otro día pasó algo en el colegio, se manifestaron fuera del colegio y una niña fue y les tiró un balde de agua, a los que se estaban manifestando, ya? Entonces, si yo me fijo que esa persona participa de las clases de valores, con compañeros y todo, ya? Está de acuerdo con valores y uyyy ya, tengamos valores, qué bacán, así me entiende? Pero esa persona faltó el respeto y fue intolerante ante los que se estaban manifestando, entonces ahí me doy cuenta que entonces es el colegio no está enseñando de una buena manera los valores, porque si los estuviera enseñando de una buena forma, las personas tomarían esa buena forma y derechamente, no harían esas cosas.” (FG Media, P4)

De este modo, si se trabajan los valores desde el punto de vista desde el cual el tema valórico se trabaja en las mismas temáticas, representa para los estudiantes una forma de trabajo que raya en el cliché, en el discurso prefabricado en pos de una memorización del “deber ser”, sin embargo, es perceptible para los estudiantes al menos una im-pertinencia del tema valórico en general, incluso más allá de tematizar el programa corporativo de formación valórica del establecimiento. Los valores son impertinentes cuando se les intenta extraer desde situaciones específicas que no remiten un cuestionamiento de las estructuras macro que éstas sustentan, y

aparecen ante los estudiantes, fruto de esta impertinencia, como la *catequesis* planteada por Perrenoud (Perrenoud, 2004), en donde la dimensión del hacer está solamente ligada a una dimensión del decir, tan sólo como un acto declarativo que se concreta en normas morales escritas en manuales de convivencia, en los métodos de acción, capacitación y formación, etc. En estos instrumentos de trabajo, se destaca que los sujetos construyen su comprensión del valor totalmente desencajado de su integración existencial, ya que se han relacionado con los valores sólo en la dimensión discursiva, memorística, y para efectos de la institución escolar, en la dimensión cognoscitiva. Veremos más adelante que esta subcategoría se relaciona directamente con la congruencia discurso-práctica arraigada en los docentes, en los cuales se refleja esta separación de esferas con relación a los valores, el cual se acrecienta dada su acción pedagógica percibida por los estudiantes.

“Yo no creo que nos hagan vestarnos bien o que estemos ordenados si yo veo un profesor que viene con la ropa arrugada, que viene mal vestido, eso que viene a enseñar, que yo vea a un profesor acá en la esquina fumando y nos digan a nosotros uds. no fumen, se supone que eso, nosotros lo vemos y nosotros lo aprendemos.” (GF Básica, 136)

Es inevitable pensar en este punto que el programa de valores aparece ante los estudiantes como algo impertinente desde esa comprensión que mencionábamos sobre su injerencia en diferentes aspectos del quehacer humano, y en ese sentido, el programa de formación valórica aparece como una representación del currículum explícito que no se condice, en los elementos prácticos cotidianos que traspasan lo explicitado por el currículum, al *currículum oculto* (Torres, 1998). En este sentido, el programa sería pertinente en la medida que su contenido de trabajo, en este caso los valores, se trabajaran constantemente en todos los elementos prácticos que guían incluso la definición de currículum oculto, y en ese sentido, lo que tiene que ver con la enseñanza de los valores también formaría un aprendizaje en sí mismo y un tipo de construcción de conocimiento en tanto reflexión crítica del sistema establecido, en tanto sus concepciones, actitudes y formas de comportamiento comprendidas desde grandes quehaceres humanos en los cuales participa principalmente el valor como eje central.

“Se puede arreglar pero... es difícil... yo creo que se tiene que ver más con los chicos, con los niños chicos, porque ya los grandes ya... después uno les puede tratar de inculcar algo pero lo van a hacer al frente de alguien... ya lo ven como que te estén mandando a hacer algo como una tarea, no lo ven como parte de tú vida o de una buena enseñanza.” (E9, 50)

“El valor... Se puede llamar valor a la unión o a la... al compañerismo al ser humano y darte cuenta de que el otro es persona y que tiene sentimientos, que también se puede sentir incomodo, al que te mira feo, a los cahuines, al hablar mal de la gente.” (E9, 42)

4.2.2.4 Influencia del programa a los estudiantes

Esta categoría corresponde al grado de relación integrada en la cual los sujetos ven su modo de construir su proceso de acuerdo a su corriente de pensamientos, sentimientos, conductas de los individuos de acuerdo a otros fenómenos sociales, representados por otros sujetos como él o bien sistemas institucionales. La influencia en estos términos no es siempre deliberada o explícita, y se refleja en la visión de los estudiantes respecto a diferentes tópicos que son de gran significación. En este caso, dependerá directamente de la forma en la cual el programa incide en los aspectos más importantes de sus decisiones personales en torno a diferentes problemáticas y situaciones de su entorno cotidiano, en donde la relación con los aprendizajes extraídos desde el programa sean explícitos para ellos bajo la forma de una verbalización de esa relación cuando se les consulte sobre lo que recuerdan, perciben o sienten respecto a lo que han vivenciado y que corresponde a las dinámicas de trabajo planteadas desde el programa mismo.

“Si, si se puede, porque aquí aprendí, o sea aprendí... aquí me enseñaron un valor en el curso aprender a quererme a mi mismo a pesar de todas las cosas y dificultades que hay y tropiezos que hay en la vida y eso.” (E10, 20)

De acuerdo a ese marco previo para el caso estudiado, las respuestas más evidentes al respecto fueron las entregadas por los estudiantes de básica, quienes lograron verbalizar la relación que el programa ha tenido en sus instancias cotidianas, las cuales en su gran mayoría tienen que ver con la convivencia escolar en general, con sus compañeros de aula en particular y con las situaciones que emergen de la resolución de los conflictos que se suscita entre ellos y que el programa atiende. Esto apunta a un factor importante dentro de la influencia que podría tener un programa de formación valórica como parte de una política explícita educativa respecto a la dinámica esperable entre sus estudiantes: el grado de significancia que tiene para un sujeto el relacionarse con otros de una forma democrática y pacífica desde sus esferas más cercanas,

solucionando por sí mismo los conflictos cotidianos más comunes y corrientes, evidenciando sus logros e invitando a sus compañeros a seguir el mismo camino consciente y pertinente a sus potencialidades. Lograr ese proceso consciente de resolución de conflictos es justamente el puente necesario para garantizar la relación (hasta ahora débil) entre sus decisiones personales en torno a las problemáticas y situaciones de su entorno cotidiano, y la concientización de sus aprendizajes extraídos desde el programa sean explícitos para ellos bajo la forma de una verbalización de esa relación.

“No por ejemplo si a mi me molestan otros compañeros me empiezan a decir “oye ya po’ concéntrate un poco si estay con nosotros no con ellos”. (E6, 38)

“Si porque me ha cambiado muchas cosas, que antes ni siquiera valoraba por ejemplo./ Mmm no sé, como el por ejemplo el compañerismo, antes no era como muy abierto, por ejemplo era muy cerrado, era como yo solo, ahora puedo compartir mas con mi gente, con mis amigos.” (E11, 18)

A: Porque igual es bueno el programa. Igual yo creo que ha funcionado en hartos niños.

E: ¿Tú has visto resultados?

A: Sí.

E: Y ¿Cómo qué cambios? Cuando dices que ha funcionado en varios niños.

A: Ya no hay tantas peleas, por lo menos en mi curso... antes siempre peleaban, pero ya no, ahora si llega un compañero nuevo lo llevan a un grupo al tiro, todo eso.” (E19, 57-61)

El que los estudiantes de básica en su generalidad vean el programa como una forma de aprender algo que no conocían y que ahora pueden potenciar da cuenta de un grado de concientización respecto a un “antes” y un “después” desde el trabajo realizado en aula sobre temas de convivencia escolar y el ahora tan “trabajado” *bullying* que para ellos representa la tipología del conflicto como tal, y en ese sentido la idea es centrar las ocasiones conflictivas como oportunidades de cambio, de significación para una real integración de los valores contenidos como praxis en la constitución subjetiva para el desarrollo. En ese plano, se comprende también cómo a medida que un individuo crece va integrando las herramientas significativas que aprendió en sus primeros años de escolaridad y a la larga solidificando su creencia y significación en las habilidades integradas que posee para enfrentar los futuros y contingentes conflictos que manejará en su vida.

“Yo pienso que para el colegio no es tan importante valores, a pesar de que, en el plan educativo del colegio ehh... dicen que lo principal son los valores, y yo la otra vez estaba

leyendo un flyer, un tríptico del colegio, y decía que el colegio servía para la formación en valores del estudiante, porque no creo que sea importante, porque por ejemplo, en cuarto medio nosotros hemos perdido hartas clases, y hacían recuperar esas mismas horas de clases en las horas de valores o en filosofía, entonces no creo que lo estén viendo ni siquiera con seriedad... entonces si ellos mismos no lo ven con seriedad entonces los estudiantes menos.” (FG Media, P4)

Sin embargo, ocurre un fenómeno interesante a este respecto: existe un punto de inflexión en el cual los estudiantes dejan de valorizar la utilidad y pertinencia de lo que se les intenta integrar a modo de influencia dentro del programa, comenzando a perder la significación subjetiva que tenía para ellos y comenzando otro proceso, el de visualizar lo aprendido como un contenido cognitivo más, en la escala de importancia para tales contenidos venidas desde el sistema (leyendo la sentencia anterior, en donde el entrevistado ve cómo se jerarquizan también las áreas del conocimiento sobre las cuales el colegio otorga mayor o menor valor) como una forma en la cual la escuela intenta “moldearlos” como parte de su sistema de normativas punitivas frente al trabajo en los conflictos, frente a lo que deben enfrentar en la vida como “lo realmente importante”, lo “valorable”. Los estudiantes, a medida que ingresan a las etapas más complejas de su paso por la escuela y por su propio proceso de crecimiento, comienzan a percibir la im-pertinencia del programa trabajada en el punto anterior, lo cual incide directamente en el grado de influencia que lo aprendido en el programa significa para ellos como sujetos. La escuela en tanto, trabaja los conflictos que asumen mayor complejidad desde una óptica normativa, distinta a las que incidían en el manejo de los mismos en la etapa básica, por lo cual simbólicamente emite para los estudiantes su intención de trabajar en lo cotidiano ya no para motivar oportunidades de cambio, sino que trabajar en lo cotidiano para legitimar las vías punitivas de coerción y finalmente, de opresión mediante violencia simbólica. Llegado a este punto, y concientizado someramente por los estudiantes, se produce finalmente el quiebre sobre el cual el programa deja de tener total influencia en ellos, y pasa a ser un motivo más dentro de la variedad de conflictos entre su propio desarrollo y crecimiento ético personal y lo que se les presenta desde la escuela como *la* propuesta a trabajar.

“Yo creo que al momento de entrar acá, te ponen un modelo de normas que cumplir, o sea, cuando yo llegué a este colegio, me dijeron todas las normas de convivencia que habían en el colegio y yo las odiaba... de hecho estuve a punto de irme así como suspendido, que llamaran

a mis papás y todo, porque no me gusta, pero de a poco como que me tuve que ir acostumbrando entonces, emmm....” (FG Media, P2)

“Con lo que dijo la Claudia o sea, tai como... quedé mal, porque dijo así como que nos estamos formando todos para competir, y yo creo que eso va más en la persona, o sea, si tu creí que tus compañeros son como tus potenciales rivales, ya es problema tuyo en realidad porque ahí no son tus rivales, son tus compañeros de curso cachai... onda no sé, si dicen la nota en voz alta... mala onda igual... o sea, yo estoy acostumbrá así a sacarme, me puedo sacar un siete y a la tarde me saqué un dos en la prueba de matemáticas, pero no sé como que no los veo como mis potenciales rivales... ante la vida, o que... me van a perjudicar, no sé, no lo veo de esa manera.” (FG Media, P8)

Si analizamos finamente el discurso reflejado por los estudiantes respecto al grado de influencia que el programa ha tenido para ello nos daremos cuenta que lo que queda al final del proceso de enseñanza formal a través de él es más que nada un espacio de cuestionamiento, de ruptura frente a las formas en las cuales el sistema en general opera sobre los sujetos y sobre el cual el colegio es un ente más dentro de la articulación de la coerción. Siguiendo a este respecto el pensamiento de Magendzo (Magendzo, 2006), sobre el argumento que lo lleva a estar en contra de la inserción de medidas punitivas e incluso jurídicas al respecto es que asumir, para los conflictos más complejos, una lógica “judicial y punitiva”, cimentada en un conjunto de normas “per se” conlleva inevitablemente a desviar la atención desde el verdadero proceso de formación ética de un ser humano hacia perfeccionar un sistema coercitivo cuyo fuerte es la dinámica de obediencia que se espera desde sus sujetos participantes, los cuales han de conocer a lo largo de todo su proceso de formación el objeto del sistema con el cual se enfrentarán: amonestaciones y sanciones. Lo más interesante en términos de influencia para los estudiantes, es que esa dinámica punitiva queda como parte de su proceso de desarrollo y resolución de conflictos, pero no termina ahí ese proceso de significación, porque también existe a este respecto un nuevo eje que se va construyendo en ellos, y que se trata de lo que ocurre cuando sí se acepta la lógica planteada por las dinámicas coercitivas del sistema, una correlación directa con su contrario para quienes han construido su subjetividad sobre la base del “cumplir órdenes”, de ser obedientes, los “buenos alumnos”, para quienes existirán premios y distinciones fruto de su comportamiento y “buena conducta”,

asociado a un valor construido desde nuestra sociedad actual, neoliberal y centrada en lo económico: el valor de *ganar*, de *ser más* que otro.

“Eh... yo creo que los compañeros en sí nos hacen poner en práctica los valores, por ejemplo, respetar al otro, ser empático con el otro, compartir las cosas, entonces más allá de que al final nos encierren y prácticamente es obligatorio estar con la otra persona, tengo que poner en práctica mis valores, o si no, eh... Claro, no se podría generar convivencia ni tampoco estar en una misma sala, porque finalmente, si no hubieran valores de por medio, nadie se aguantaría entre sí.” (FG Media, P9)

La influencia de cualquier programa o acción planificada que quiera trabajar desde otra óptica que no sea la “judicializante” está directamente relacionada a la experiencia, la cual los estudiantes lo observan en clave de hechos en donde ellos participan (Magendzo, 2007). Esta experiencia, no olvidemos, no puede estar homologada tampoco a una serie de actividades sin una lógica, intención y política explícita para toda la comunidad educativa, esto porque como sabemos, la intención real a este respecto es justamente lograr el cambio social, a través de la creación de una posición subjetiva que enfrente los conflictos de forma democrática y crítica de las formas de participación y diálogo, y en ese sentido, es importante para el logro de aprendizajes tanto a nivel intelectual como actitudinal que el sistema escolar fomente una influencia del programa de valores no como una memorización sistemática de las normas que la componen, que finalmente refuerza una racionalidad impositiva y no dialogante que no hace sino desviar la intención de lo que implica una verdadera formación valórica, y para cerrar con el decir del autor: *“Por de pronto, los mensajes que se están transmitiendo son que los conflictos se resuelven no en el dialogo y la argumentación sino que en la justicia; que la agresión escolar está vinculada a la delincuencia, a lo penal, al castigo, a lo punitivo y a la represión y no al trabajo educativo.”* (Magendzo, 2007)

4.2.2.5 Aportes del programa hacia los estudiantes

O sea no ha tenido tanto efecto pero sí me ha ayudado en ciertos puntos, como por ejemplo, yo soy súper poco sociable, y me ha ayudado igual a conectarme con mis compañeros como cuando vamos a las salidas pedagógicas de valores, em, fomentar la conexión con el curso me ha ayudado ene conocer las demás personas, no sentirme tan tímido, me ha ayudado

ciertamente a sentirme mejor como persona, pero más allá de darme, em por ejemplo... ehh... en “seguir el camino de la paz” (ríe) es como “cueec” pero bueno... (E1, 19)

“siento que me ha influenciado pero no tanto porque yo definiendo mis valores, ya que no son todos malos pero la mayoría son buenos, algunos malos es que me caracterizan, que soy vengativo, rencoroso, o sea, pa’ mí hay influencia, pero los otros no porque no toman atención a las clases...” (E2, 22)

“Me parece bueno, porque es algo interesante uno puede aprender mucho sobre si mismo y aprender a tolerar a los demás.” (E10, 8)

“Porque en la familia te enseñan eh... te enseñan valores, te forjan como persona y en el colegio igual te forjan a ser un profesional, el día de mañana a ser tolerante y es importante que exista este ramo en el colegio.” (E10, 18)

Foco de énfasis de aportes del programa hacia el mejoramiento de la convivencia en el grupo curso, tema altamente valorado por los estudiantes cuando se evidencian resultados:

“Me ha servido de mucho y sobre todo a mis compañeros para unimos, porque antes me han contado que el curso estaba muy separado, y con este este ramo y sobre todo este año nos hemos unido mucho como curso.” (E10, 32)

“Hechos. Las palabras sirven, pero los hechos sirven más para los niños de 15 años, 17 ó más grandes.”

“En los niños más chicos, básica, primero a segundo básico hay muchas cosas que se tienen que enseñar que a veces hay que aprenderla a la mala en otros colegios.” (E12, 34)

4.2.3 Representación global del estudiante hacia el programa de valores, desde su propia perspectiva

4.2.3.1 Representación del rol del estudiante desde su propia perspectiva

Esta codificación representa la relación entre el conocimiento que tiene de sí mismo a partir de lo que entiende de la normativas que aprende dentro de la institución escolar, como una suerte de pauta general de acción dentro del radio espacial en donde se inserta día a día. El establecimiento, en este caso, le entrega un “conocimiento-receta”, sobre el cual existe un “comportamiento tipo” que debería esperarse de él, para comportarse de la forma más idónea dentro de lo que ese lugar le propone. Esto no amerita gran parte de su concientización voluntaria, ya que esa reflexión del “buen comportamiento”, o las “buenas pautas de conducta frente a las situaciones cotidianas”, está entregado en su constitución escolar como una

predeterminación de la conducta, el cual se presenta como el cuerpo de conocimientos que dicha institución le indica. Siguiendo a Berger y Luckmann, podemos decir que los sujetos que son formados mediante este sistema de “normas-receta” son a su vez parte del mecanismo de interacción que finalmente, configura un horizonte de sentido para él, respondiendo a estas relaciones incipientes cada vez mayor grado de complejidad una vez que sigue su paso por la escuela.

“Si no hay diálogo hay acciones como te espero afuera del colegio o te hago mierda por Facebook o cahuíneo y te miro todo el rato feo con mi curso o con mi grupo. Esos grupos, se forman y hay rivalidades.” (E9, 48)

“E: Y... pero si tú... bueno me podrías decir... bueno si existe una influencia algún aporte... algo.

A: Sí, para mi sí. Pero la mayoría se nota que no porque no toma atención a las clases.

E: Y eso ¿A qué lo atribuyes tú?

A: eh... que los temas pueden ser como anticuados al tema de nosotros, actual... por ejemplo si tomaran ejemplos actuales o viéndole el personal de cada uno sin dar el nombre obvio, se tomaría más en cuenta.” (E16, 35-37)

Una consecuencia de este proceso de interacción que este sujeto vive en la cotidianeidad, es que significa a los otros que comparten con él este espacio determinado como verdaderos fenómenos del “cara a cara” para trabajar elementos de alta significancia para él, y en ese sentido, reconocer en esa relación el rol que él mismo debe desempeñar en la escuela, ahora con un grado de legitimación (Bourdieu, 2004) sobre el cual puede realizar tipificaciones de acuerdo a lo que observa de ellos (Berger & Luckmann, 1968). En el ámbito valórico esto es aún más evidente, ya que como hemos trabajado en el apartado anterior, estos aspectos son de diversa complejidad aunque en la interacción primaria las normas, por ejemplo, aparezcan como contenidos de conocimiento para ellos, lo que finalmente incide en que a lo largo de los años de escolaridad, los sujetos dentro de la institución educativa desarrollan una actitud reflexiva sobre lo que piensan y sienten acerca de sí mismos y de los demás, así como sus respectivos derechos y deberes que tienen que cumplir, pudiendo finalmente juzgar su propia práctica a partir de lo que la institución formativa indica como “lo” que se debe realizar. Lo interesante de este punto es que clarifican sus valores, aunque incluso respondan de forma contraria a las líneas de acción que siguen sus compañeros o profesores dentro de la comunidad educativa, y a ese respecto, sí vemos un desarrollo de su formación valórica en la

medida en que identifican cuáles son las acciones sobre las cuales están de acuerdo de forma argumentada y cuáles no, identifiquen sus diferencias y logren asumir actitudes finalmente de comprensión del otro para la solución de los conflictos.

“E: ¿No se debería cortar? Ya ¿O sea se debería mantener? ¿Por qué?

A: Porque si no estuviese ese programa de valores todos estaríamos peleando, todo eso.

E: Pero ¿Tú ya peleas? ¿Has peleado con algún compañero? ¿Entonces el programa de valores sirve para no pelear? O ¿Le falta algo para... para que realmente enseñe a no pelear?

A: Le falta algo.

E: ¿Cómo qué?

A: Más enseñanza.

E: Más enseñanza... y qué cosas... ¿Qué le cambiarías... enseñar qué cosa? ¿Algo en particular? Hacer otras actividades...

A: Los modales... pero para las mujeres...” (E21, 93-100)

“E: Ya. ¿Pero funciona el trabajo que hace la Miss o no tanto?

A: No tanto.

E: Ya y ¿Por qué crees tú? ¿Por qué igual los niños no siguen compartiendo o hay alguna otra razón?

A: No.

E: O no quieren.

A: No, no quieren, algunas veces no quieren.” (E17, 52-57)

4.2.3.2. Actitud del alumno hacia el programa corporativo

“A: Nada... que no me gusta valor porque no me gusta hablar sobre mis cosas y... por ejemplo de la familia o del racismo haciendo lo mismo, como que sea, no me gusta hablar de eso.

E: ¿No te gusta?

A: No. Esas preguntas pa' mi te hacen relatar tu vida y no me gusta.

E: ¿Por qué no te gusta Cristófer?

A: Porque... no sé po', no me interesa que los otros sepan mi vida.

E: Ok. O sea es un tema de intimidad.

A: Mmm...no.

E: Pero de que sepan... no te gusta que los demás sepan más allá de lo que...

A: Si... no me interesa...

E: O sea tú podrías decir que eso que te piden en la clase de que hables de tu vida no te... ¿Preferirías que no estuvieras? O sea, ¿Preferirías no participar de la clase?”

A: 18.- A: Si... o eso... no no si... no estaría la clase para mi. (E22, 8-18)

Esta sentencia que extrajimos desde la entrevista a un estudiante de 5to básico refleja una de las aristas que configuran lo que podemos llamar “la actitud del alumno hacia el programa

corporativo”. Podríamos simplemente tipologizar a este estudiante como “desordenado” o que “no participa” dentro de las dinámicas propuestas por el programa, pero creemos a raíz de esta investigación que el análisis va más allá. La actitud del estudiante la comprenderemos no solamente desde su verbalización y gestos iniciales, sino que esto será el fenómeno inmediato de una actitud que es más compleja y subyace a lo que se revela en las verbalizaciones encontradas en las entrevistas a los estudiantes. La situación en este caso estudiado merece una clarificación más para el concepto de “actitud”: la comprenderemos a partir del grado de conocimiento que un sujeto puede revelar sobre cómo debe ser su comportamiento esperado desde la escuela y cómo esta panorámica de lo que se espera de él le genera en términos de significación y constitución personal. La actitud frente al programa corporativo aparece desde el conocimiento “tipo-receta” que los estudiantes reciben desde la institución, la cual representa para él el acto mismo de legitimación de prácticas de las cuales participa día a día, y que en ese sentido, van diagramando lo que serán los fenómenos que construyen su actitud, la que ahora se concibe como la *reacción a esa forma de relación predeterminada con un entorno predefinido*. Es así como que dentro de este “saber” en términos conductuales dentro del establecimiento es que configuraremos las tipologías de su actitud frente al programa, entendido éste como la manifestación concreta del conocimiento recetario sobre el cual esa actitud se dibuja. El estudiante presenta una actitud que se relaciona con la que el profesor también tiene de la misma, definida por la institución en la que conviven y enmarcadas en la forma en que ambos llegaron allí y que han legitimado de acuerdo a sus conocimientos previos sobre lo que comprenden como “valor” y “deber ser”.

“ E: Ya y ¿Cuántos serían esos que les gusta y los que no? Si tú me pudieras decir. / A: Del 99% yo creo que un 56% de la clase.” (E6, 19,20)

“No es que el problema es que bueno en mi curso se nos enseña igual pero no somos tan... tan conversadores como uno piensa pero igual... y a veces no nos entienden.” (GF básica, 63)

“E: Y aparte de indagar en tu vida personal ¿Qué otras cosas se hacen en valores o principalmente es eso?

A: eh... sobre... diferentes cosas... te hacen... eh... dar el significado de las palabras, qué es valor... cuestiones así... eh... cuando son días importantes o sé... el día del racismo, de la raza... tonteras así, te hacen hacer bloques, puras cuestiones así, carteles... para ponerlos por el colegio.” (E22, 19-20)

Las tipologías construidas responden entonces a cómo estos sujetos finalmente esperan como parte de la interacción que se logre para reproducir la legitimación, y así no cuestionar lo que ya está predeterminado que ocurra para todos quienes participan de la comunidad educativa, por lo que la deseabilidad de las preguntas fueron bastante altas en lo que respecta a la temática de la actitud del estudiante frente al programa corporativo, lo que decantó en una verbalización de un fuerte rechazo hacia el mismo en términos de evidenciar una respuesta en torno al sistema al cual pertenece y sobre el cual los estudiantes se perciben como oprimidos y dispuestos a reaccionar. El analizar los discursos que emergen de los estudiantes en lo que respecta a la actitud que tienen hacia el programa corporativo de formación valórica tiene la utilidad de intencionar otras formas de trabajarlo, de tematizarlo finalmente, y poder monitorear su avance en los grados de reacción que tienen para una institución, la cual hasta ahora no ha cambiado sus dinámicas en torno al tema, podemos inferir, porque no ha realizado una evaluación cualitativa de la representación que tiene según los miembros de la comunidad, y mucho menos de los factores que influyen en tal actitud de parte de los estudiantes.

“para mi he aprendido muchas cosas, a aceptar a la gente que es de otra religión, bueno así todos somos iguales y como dice mi compañera eh... esa... hay un grupo que siempre está como alejado del... grupo anterior y creo que debería como acercarse y a veces los ayuda valores a... estar con nosotros.” (GF Basica, 82)

Un análisis desde la teorización que emerge desde aquí es la que encontramos en Schutz (Schutz, 1993), desde quien podemos concebir la actitud del estudiante frente al programa corporativo como un “acervo de conocimiento a mano” reflejado en un fenómeno de *incomprensión*: En su reacción a la forma de relación predeterminada con un entorno coexiste en la base un esquema tipificador particular, relativo a lo que “debe ser” un valor desde su enseñabilidad, desde cómo este debiera trabajarse en la institución, y eso es lo que dispone desde el sentido común, desde lo que acepta en sus pares y en los demás actores sociales que se interrelacionan en la comunidad educativa. En este plano, cada estudiante asimila su actitud desde lo que para él comprende en el sentido común, y en ese sentido no comprende la esfera completa, las relaciones que coexisten y se representan, como lo que es “típicamente familiar”. Es inevitable mencionar a este momento lo central y urgente que es rescatar el pensamiento de Schutz para nuestra conclusión a este respecto, la afirmación de la importancia de considerar, para el monitoreo de la actitud de los estudiantes frente al programa, lo que es el mundo del

trabajo cotidiano, o “realidad mundana del sentido común”, la cual es representada en este caso en lo que sucede en todo momento de las relaciones que se dan en un mismo espacio, esto porque la definición misma de un sujeto está relacionado a otros como él, los cuales comparten una misma perspectiva de lo que “es” el mundo humano, y en este sentido, de los valores que lo diagraman.

4.2.3.3 Actitud del alumno hacia el valor

Siguiendo a Schutz para analizar la actitud de los estudiantes respecto al programa, anteriormente, y ahora hacia el valor, es el rol que juega el mundo cotidiano a este respecto. La razón de este factor está en que los sujetos significan el mundo intersubjetivo incluso antes de ser experimentado e interpretado de manera consciente, aprehendiéndolo en primera instancia como un mundo organizado. La interpretación que nace de allí afecta a todos los aspectos de ese mundo, el cual analizamos mediante nuestra experiencia, la cual funciona finalmente como un esquema de referencia de lo que entenderemos como un “conocimiento a mano”. Con los valores, podemos inferir, ocurre exactamente el mismo fenómeno: estos se interpretan como el marco de referencia, un escenario desde el cual se legitiman las más simples y complejas acciones cotidianas, las cuales pasan a ser literalmente un motivo pragmático que guía la actitud que se tendrá frente a diversos objetos; en este caso estudiado, el valor.

Ni siquiera, lo toman como... tengo que entrar o me llevan a inspección y es pa *webeo*, como la profesora trata de que todos seamos del mismo nivel y que a la hora de conversar los que no están interesados se presta mucho pal *webeo*, pal leseo en la sala, pa' salir, pa' tomar un tema que estamos todos conversando como para burla. (E9, 72)

“antivalores en el colegio se presentan muchos... una vez... por ejemplo... personas, que me incluyo también, que no nos podemos ubicar a dentro de un espacio que todos ocupamos a la vez y que pasamos las horas y horas juntos, con mis compañeros no sé que también me incluyo se me salen garabatos a veces o... o cómo se llama... o daño a una persona sin querer, si darme cuenta o incomodar a otras personas también.” (E16, 26)

En el caso estudiado, la actitud hacia el valor se tematizó en las preguntas que versaron sobre la percepción que los estudiantes tienen hacia los valores que se trabajan explícitamente en el establecimiento a través del programa corporativo. Recordemos que dentro de las actividades explicitadas por el programa existen por ejemplo, el asignar a un mes lectivo un valor para ser trabajado de forma transversal por los docentes del establecimiento, o incluso, en el pasado aniversario del establecimiento, imponer desde el centro de padres el que las alianzas para competir tuvieran nombres de valores para “garantizar” la impregnación de los mismos en los estudiantes, pero vemos que si los estudiantes tienen espacios para reflexionar sobre los valores que enmarcan su realidad cotidiana, existe un espacio diferente, una forma de

comprender la actitud hacia el valor mucho más allá de las fronteras demarcadas por los agentes sociales que indican “cómo” se han de potenciar mediante un programa corporativo de formación valórica.

Discurso y marco de referencia dentro del establecimiento

Los estudiantes reflejan una actitud hacia “los valores” que se enseñan dentro del establecimiento, revelando su propia interpretación que afecta a todos los aspectos de ese entorno en especial. Esta actitud se entrelaza con lo que se analizó específicamente en la categoría “Comportamiento asociado al valor a raíz de su enseñanza”.

“E: Ya. ¿Cuáles son los valores que se enseñan en el colegio?

A: El respeto, la comunidad...

E: La ¿Qué?

A: La comunidad.

E: La comunidad, ¿Cómo vivir en comunidad? ¿Aprender a vivir en comunidad, eso?

A: Si, porque nos hace... ¿La amistad? ¿También es un valor? Ah ya, la amistad... que más... no sé que más.” (E24, 55-60)

“Los valores de este colegio son el compañerismo, ayudarse entre nosotros, y no echarse pa’ atrás entre nosotros, por ejemplo, no dar malos ejemplos a los niños que son de cursos más pequeños, en fin daríamos malos ejemplos a los niños más chicos...” (E2, 20)

“Valores es como una forma de enseñar cosas... cosas que se aprenden a lo largo de la vida, porque no es como una materia en la que hay que estudiar, es así algo como no tan... Como se debe decir, no tan habitual en las otras escuelas.” (E12, 12)

“Ah... es que... no... casi nunca las personas comparten con nosotros, nuestros compañeros, nunca compartimos y la Miss algunas veces nos hace trabajo como de equipo.” (E17, 51)

Discurso y marco de referencia fuera del establecimiento

La actitud frente al valor desde los estudiantes cambia cuando éste se pregunta desde un marco de referencia diferente que el que explícitamente menciona el programa formativo, por lo que en este caso representa una dimensión que para ellos no es del todo explícita en relación a la tematización de un valor como elemento ontológico-relacional, por lo cual su discurso refleja una actitud mucho más cercana a sus esferas más inmediatas de relación donde el valor es lejano para ellos como un objeto de conocimiento. Sin embargo, aparecen claramente tipificaciones sobre quienes rodean y configuran su mundo intersubjetivo, nombrando de todas

maneras los valores que están enmarcados, pero sin tematizarlos como cuando se les pregunta sobre los valores en su asociación con la enseñanza o la “impregnación” que reciben de ellos una vez que han ingresado al establecimiento.

“Yo lo que pienso sobre el estudiante emprender es que es una persona callada que no se moja el potito, ni sí ni no, creo que, emprender dice el nombre de que tenemos que ser emprendedores, pero al final es como decía el Christian que también lo puse que son flojos algunos estudiantes, que si no hacen algún trabajo, chao no más... eh... encuentro que es discriminatorio el alumno y además arribista.” (FG Media, P4)

“Yo creo que se tiende a ser competitivo, (...) Intolerantes, también, si a mí no me gusta lo que el otro piensa eh... se discrimina, claro, se aparta del grupo, es como la escoria del curso. Y son hipócritas, porque se hacen las cosas o dicen las cosas sólo para agrandar al resto, porque finalmente, si se piensa finalmente las personas con las que uno convive eh, realmente las conocemos como son o son así porque “deben actuar así”, (...) y arribistas, por lo que decía el Christian, mientras más grandes sean las marcas de las zapatillas, más grande la marca en la polera, mientras.. eh.. es mejor.” (FG Media, P9)

“Es que yo pienso que poner los valores en práctica depende mucho del lugar en el que uno se encuentre, porque como decía la Alexandra cuando el ambiente no es el adecuado para uno eh... yo estuve en un ambiente súper pesado... y de verdad, cuesta mucho poner los valores en práctica, los buenos valores, y uno termina aprendiendo más antivalores que los valores buenos que uno tenía porque las demás personas son intolerantes, son irrespetuosas y uno no quiere...” (FG Media, P3)

4.2.3.4 Factores psicológicos en la relación hacia los valores

Esta es una de las temáticas más urgentes de señalar, en la medida en que los factores psicológicos involucrados en la representación global que los estudiantes tienen hacia el programa está definido por la forma en que la relación entre todos los miembros de una comunidad educativa, sobre todo la relación profesor-alumno, se construye en clave profundamente afectiva. Es así como podremos inferir a partir de aquí que una educación cuyo norte tenga a la formación valórica debe integrar en su proyecto formativo los factores psicológicos necesarios para integrar en la praxis el pensar, pero además el sentir, el emocionarse, el desarrollar igualmente aspectos de la personalidad ligados a lo psicológico.

Los estudiantes a este respecto, verbalizan este discurso bajo el concepto de “disposición”, o bien, la forma en que la dinámica entre profesores y estudiantes se tiene que garantizar para

que el aprendizaje se produzca, y se fomente. Para ello deben existir factores psicológicos que estén explicitados más allá de lo que está formalmente explícito de ser trabajado en conjunto.

“Yo creo que el aprender valores va a depender netamente de la persona, porque, se puede parar el profesor adelante pero si el alumno no está dispuesto a escuchar lo que le quieren decir, simplemente no aprende, yo lo veo como cincuenta y cincuenta, que el alumno tiene que poner de su parte y decir si, yo quiero aprender, yo tengo ganas de aprender y me esfuerzo en aprender lo que me quieren enseñar en torno a los valores, y no solamente el profesor blá blá blá blá, no, no es la gracia, tiene que ir, tienen que estar los dos con una actitud positiva hacia cómo se recibe el tema.” (FG Media, P3)

Es menester mencionar en este punto que no se trata aquí de adelantar conclusiones sobre la “psicologización” de la formación ética dejando los valores como un aspecto unívoco de la dimensión humana que sólo la psicología como campo epistemológico pueda tratar, sino que se trata más bien de tomar en cuenta los sentimientos, emociones, percepciones que los estudiantes reflejan en el cotidiano para poder desde ahí potenciar los principios ético-morales sobre los cuales se ha de explicitar la propuesta “ética mínima” a convenir y defender por la institución educativa. En este punto, los campos de la psicología se unen con los que ya ha trazado el estudio filosófico y axiológico, propiamente tal, en estas materias. Siguiendo una pauta de trabajo para educación valórica propuesto por Perez Esclarín (Pérez Esclarín) lo importante es trabajar en la afectividad de la relación entre estudiantes y docentes con la finalidad de que, a la hora de fomentar el trabajo valórico, se comprometa explícitamente a trabajarlos en el más inmediato entorno cotidiano para así lograr que los estudiantes comprendan (en rigor, tipifiquen) lo que para ellos implica “vivir” los valores, más allá de la propuesta teórica o la reflexión previa al castigo. En este sentido, es central el señalar que los estudiantes no solo aprenden del proceso cognitivo que se extrae de la relación con sus profesores, sino que finalmente aprendan desde una dimensión ontológica-relacional, en el cual se expliciten las responsabilidades que compete para el docente enseñar “lo que uno es”, en todo momento de trabajo interrelacional, que traspasa con creces la labor formativo-académica en rigor.

4.2.3.5. Representación de la convivencia a través de los valores percibidos en la escuela

Es inevitable llegado a este punto mencionar que la convivencia escolar es en la actualidad uno de los lugares comunes desde donde la sociedad como grupo masivo de opinión tipifica el

quehacer de la escuela frente a sus desafíos más importantes y urgentes. Esta actual situación ha permitido que muchos de los medios masivos de comunicación, en conjunto con la cada vez más fuerte influencia de las redes sociales, tomen la convivencia escolar como un asunto cuasi delictual, que debe ser castigado a través de las normas más severas, llegando incluso a postularse como política pública que el Ministerio de Justicia trabaje codo a codo con el Ministerio de Educación para penalizar a los establecimientos en los que existan denuncias por acoso escolar o *bullying*. Esta forma de trabajar el tema de la convivencia ha permitido finalmente que las representaciones que los estudiantes tengan de la convivencia escolar varíe según cómo perciben su entorno más inmediato a la luz de los acontecimientos de los cuales se informan cotidianamente de acuerdo a los medios antes mencionados. Sin embargo, podemos encontrar un eje de estudio sobre esta categoría en la medida en que las percepciones que se emanan del discurso estudiado, tanto a nivel de relación con los pares como la relación consigo mismo frente a las esferas y horizontes de sentido que lo rodean, refleja fielmente cómo se está dinamizando la interacción cotidiana que permitirá aproximarnos a un estado de cosas que generalmente se eufemizan y ocultan a la luz de los éxitos pretendidos por distintos miembros de la comunidad educativa.

“Si o sea con el tema del bullying y muchas veces pasa que te enseñan esas cosas que molestar a los demás, puta ver los defectos e intentar marcarlo en una persona y eso nada que ver, aunque eso si lo he visto mucho menos en el Emprender que en otros colegios.” (E12, 26)

“E: Ya y ¿Qué aprendiste sobre el ramo?

A: Aprendí a no pelear, a no hacer bullying y... esa cosa.” (E6, 7-8)

La convivencia escolar, como tema presente en el discurso de los estudiantes, aparece en repetidas ocasiones cuando se les pide relacionar el programa de formación valórica para evaluarlo o emitir un juicio de valor inmediato, lo que permite hacernos hincapié en la construcción de significados que para los estudiantes tiene el significar esa realidad cotidiana con lo que el programa como discurso específico quiere trabajar con ellos, y en ese punto, el programa mismo no se diferencia de otros intentos realizados por diversas instituciones educativas que intentan, a través del trabajo escolarizado, marcar una diferencia.

“creo que juntándose todos y estando todos en la misma plataforma de niveles no “yo soy directora tengo más opinión, yo soy profesora y tengo menos” se podrían buscar opciones.” (E9, 30)

Generar democracia dentro de las relaciones intersubjetivas (Magendzo, 2006), sobre todo dentro de un marco tan específico como es la escuela depende de la convivencia escolar que se genere entre los actores que participan de la realidad cotidiana, construyendo significados dentro de la interacción, y como defendemos en esta investigación, desde el conflicto. Todas esas instancias generan puntos de encuentro de unos con otros de acuerdo a la explicitación del poder que coexiste en primera instancia y como un *campus* particular, dentro del sistema institucionalizado que tiende a reproducirse a sí mismo bajo la lógica de la violencia simbólica que analizamos anteriormente bajo la figura de la acción pedagógica, la cual los estudiantes tematizan como un reflejo del “sistema” en el que viven, del cual la escuela como institución sólo es una instancia previa a la cual ellos se desenvolverán a lo largo de su vida, irremediamente, según su apreciación. Este punto es urgente porque desde aquí se legitimarán las prácticas que posteriormente, a lo largo del desarrollo subjetivo, imponen jerarquías valóricas ligadas a otros sistemas sociopolíticos, como el que emerge desde el sistema neoliberal actual, por ejemplo.

“Ya lo que yo quería decir es que yo no es por buscar un culpable, pero yo pienso que el sistema está diseñado para que las personas sean competitivas, no es algo que te enseñen en el colegio de que tú tení que ser competitivo, es el sistema el que te obliga a ti a competir con la otra persona, porque es de competencia, es como sobrevivir en un sistema, tení que sacarte la mierda para que entrí a trabajar porque... así es el sistema” (FG Media, P4)

Tabla N°1

Cuadro Síntesis Primera Categoría

Codificaciones	Propiedades	Categorías
Enseñabilidad del valor	Desempeño de la acción pedagógica en torno a la formación valórica, desde la perspectiva del estudiante.	
Rol docente		
Acción pedagógica		
Dinámica de trabajo dentro de la comunidad educativa específica en relación a la formación valórica		
Comportamiento asociado al valor a raíz de su enseñanza		
Enfrentamiento de los conflictos		
Valores y familia		
Docentes específicos de la asignatura de valores	Representatividad del programa de valores a partir del significado dado por los estudiantes de acuerdo a la acción pedagógica, influencia y aportes	Representatividad global del programa corporativo de formación valórica, desde la perspectiva de los estudiantes.
Relación percibida entre asignatura de Valores y Religión desde la óptica del estudiante		
Pertinencia del programa de formación valórica		
Influencia del programa a los estudiantes		
Aportes del programa hacia los estudiantes		
	Representación global del	

Representación del rol del estudiante desde su propia perspectiva	estudiante hacia el programa de valores, desde su propia perspectiva	
Actitud del alumno hacia el programa corporativo		
Actitud del alumno hacia el valor		
Factores psicológicos en la relación hacia los valores		
Representación de la convivencia a través de los valores percibidos en la escuela		

Tabla N°2

Cuadro de Codificaciones y Entrevistas Primera Categoría

Entrevistas	Codificaciones	Propiedades
(F.G Media, P1); (FG Media, P8); (E1, 9.); (FG Media, P10); (E2, 2);	Enseñabilidad del valor	Desempeño de la acción pedagógica en torno a la formación valórica, desde la perspectiva del estudiante.
(GF Básica, 136); (FG Media, P9); (E24, 34)	Rol docente	
(GF Básica, 112); (FG Media, P10); (FG Media, P4); (E6, 8)	Acción pedagógica	
(E6, 30); (E19, 63); (E17, 8-11); (FG Media, P10); (E9, 8); (E6, 30); (E24, 10); (E6, 56); (E6, 12); (GF Basica, 65); (FG Media, P8)	Dinámica de trabajo dentro de la comunidad educativa específica en relación a la formación valórica	
(E1, 23); (E17, 74-75); (E12, 28); (GF Básica, 97); (E17, 113-117); (E17, 101); (E24, 74); (FG Media, P4); (FG Media, P10)	Comportamiento asociado al valor a raíz de su enseñanza	
(E11, 42); (GF Básica, 67); (E10, 12); (E10, 20); (E16, 22); (E2, 18); (E9, 42); (E9, 48); (FG Media, P10); (FG Media, P6)	Enfrentamiento de los conflictos	
(GF Basica, 118); (E10, 18); (E22, 84-86); (E1, 11); (E1, 15); (E1, 2); (E9, 38)	Valores y familia	
(E1, 23); (E1, 2); (E9, 62); (E2, 28); (E1, 21); (E6, 16); (E18, 21-26)	Docentes específicos de la asignatura de valores	

(E12, 8); (GF Basica, 22); (GF Basica, 28); (E12, 10-12)	Relación percibida entre asignatura de Valores y Religión desde la óptica del estudiante	Representatividad del programa de valores a partir del significado dado por los estudiantes de acuerdo a la acción pedagógica, influencia y aportes
(E2, 24); (FG Media, P7); (FG Media, P9); (FG Media, P4); (GF Básica, 136); (E9, 50); (E9, 42)	Pertinencia del programa de formación valórica	
(E10, 20); (E6, 38); (E11, 18); (E19, 57-61); (FG Media, P4); (FG Media, P2); (FG Media, P8); (FG Media, P9)	Influencia del programa a los estudiantes	
(E1, 19); (E2, 22); (E10, 8); (E10, 18); (E10, 32); (E12, 34)	Aportes del programa hacia los estudiantes	
(E21, 93-100); (E9, 48); (E16, 35-37); (E17, 52-57); (E9, 72); (E16, 26); (E22, 8-18); (E6, 19,20); (GF básica, 63); (E22, 19-20); (GF Basica, 82)	Representación del rol del estudiante desde su propia perspectiva	Representación global del estudiante hacia el programa de valores, desde su propia perspectiva.
(E22, 8-18); (E6, 19,20); (GF básica, 63); (E22, 19-20); (GF Basica, 82)	Actitud del alumno hacia el programa corporativo	
(E24, 55-60); (E2, 20); (E12, 12); (E17, 51); (FG Media, P4); (FG Media, P9); (FG Media, P3)	Actitud del alumno hacia el valor.	
(FG Media, P3)	Factores psicológicos en la relación hacia los valores	
(E6, 7-8); (E9, 30); (FG	Representación de la	

Media, P4)	convivencia a través de los valores percibidos en la escuela.	
------------	---------------------------------------------------------------	--

4.3 Segunda Categoría

Representatividad global del programa corporativo de formación valórica, desde la perspectiva de los profesores.

4.3.1 Desempeño de la acción pedagógica en torno a la formación valórica, desde la perspectiva del profesor.

4.3.1.1 Percepción y comprensión de un valor a la luz de su enseñabilidad

Lo primero que cabe destacar en la representación de los docentes respecto a lo que comprenden como un valor es precisamente su relación con el concepto anteriormente acuñado como *enseñabilidad*. Recordemos que la *enseñabilidad* la hemos definido para cumplir con los objetivos de esta investigación como las condiciones de existencia del valor como un objeto de interrelación entre un sujeto y otro en clave educativa o formativa, todo esto enmarcado en la realidad de una construcción social. En este sentido, el docente percibe los valores de acuerdo a la reflexión que previamente ha realizado sobre cómo logrará que determinados valores, seleccionados por él mismo, logren fomentarse entre sus estudiantes, resguardando en todo momento las condiciones de posibilidad que estos valores se puedan dar dentro de su sala de clase, dentro de su práctica pedagógica, etc. Por ejemplo, cada docente pretende marcar su huella en el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a un valor que defiende como parte de su “estilo pedagógico”: la responsabilidad, la honestidad, el trabajo acorde a plazos establecidos, el respeto entre los pares, la justicia en la mirada hacia el objeto de conocimiento, etc. Este proceso es inevitable, porque en el acto de enseñar inevitablemente está ligada una jerarquía valórica particular que es conciente para el profesor-en-tanto-formador, lo cual marca una diferencia cuando se le pregunta a un docente sobre su propia percepción de los valores ahora desenmarcada de su enseñabilidad.

Durante las entrevistas realizadas, se pudo entrever un discurso propiamente ligado al valor a la luz del cumplimiento de las expectativas que cada uno de los docentes tiene respecto a la posibilidad de ser parte de su quehacer pedagógico, y en ese sentido, es interesante el diagnóstico que evidencian en su discurso sobre la reflexión que hacen de los valores pero a nivel extra-aula, en donde la sociedad que se les presenta es muchas veces contraria al estilo

pedagógico que quieren marcar como impronta dentro de su clase. Es precisamente labor del profesor que ya no se comprende como un mero transmisor de conocimientos: enfrentar el dilema de la enseñanza y la impronta valórica que se da en un “espacio seguro” para el docente, que es su sala de clases, en un mundo con brechas de cambio cada vez más cortas fuera de los muros del establecimiento.

“Yo creo que un valor es un principio que debe regir los actos de la vida en el que uno cree un principio que uno, que no tiene que ver que a uno le va a ir bien o mal porque uno a diera ese principio sino que tiene que ver con la vida que uno tiene, lo bueno, lo malo, para la vida, para la sociedad y qué es lo que se valora en Chile yo creo que en lo profundo, en lo profundo del alma de los Chilenos hay un tremendo valor por la familia, hay un tremendo amor a la patria eh... y yo creo que hay un concepto de solidaridad y de vivir en comunidad, sin embargo la sociedad que nosotros hemos construido es una sociedad salvaje, tan salvaje...” (E7, 20)

Dentro de los discursos extraídos desde los docentes un lugar común dentro de la comprensión de un valor es la asimilación con los llamados “dilemas éticos” (Rodas, 2003). Estos dilemas representan situaciones extraordinarias que ameritan una detención más extensa sobre las jerarquías valóricas que detonan una decisión, y recién desde ahí se hacen transparentes los valores para quien los ejerce. En el caso referido a la escuela esta situación no es diferente, quizás por el hecho de que dentro de las investigaciones educativas que marcan la formación pedagógica en la cual muchos de los docentes asimilan su rol respecto al valor, y por ende, la sistematización de su comprensión sobre el mismo, están arraigadas en la idea que las dimensiones éticas están arraigadas en *esquemas universales de razonamiento* (Kohlberg, 1992), lo que deja a la reflexión sobre los valores en el campo epistemológico de la psicología. Recordemos que una de las funciones de este pensamiento tan en boga en la educación actual, sobre todo en la formación de profesores, indica que la ética es eminentemente procedimental y está ligada a un desarrollo progresivo del esquema universal de razonamiento, el cual podemos diagnosticar de acuerdo a los indicadores de cada estadio de pensamiento humano. Una de las consecuencias de este estudio es la utilización de dilemas morales sobre lo que debíamos hacer en determinadas circunstancias, para poder analizar el estadio del desarrollo esquemático en torno a los juicios morales que emergen desde ahí. Kohlberg mismo plantea que las normas morales pueden variar, pero esa variación dependerá de qué profundidad y nivel de universalidad tienen estas estructuras o pautas de

comportamiento que están determinadas por los valores universales, tomando como hecho (cuestionable a la luz de lo ya trabajado en este estudio), que a medida que un sujeto se desarrolla va haciendo cada vez más altruista su visión del ser humano en sociedad, saliendo de los estadios más inmediatos relacionados con el individualismo y el miedo al castigo (Kohlberg,1992).

Este pensamiento es muy útil a la hora de analizar el discurso docente sobre la comprensión de un valor, dado que en sus aspectos más inmediatos, se les relaciona con situaciones puntuales sobre las cuales un docente cualquiera debiera posicionarse desde la promoción de valores universales a través de la decisión de qué se debe hacer o no frente a un tema en particular. Hasta ahí no es de particular crítica ese aspecto, sin embargo, es urgente dilucidar un plan de acción de cambio cuando llegamos a este punto, a saber, que cada docente defiende sus valores desde su individual óptica, y en ese sentido, se pierde la colaboración articulada frente a lo que debiera reflexionarse críticamente a nivel de escuela: desde las puertas del aula hacia dentro, se deja entrever como profesor en su propio nivel, pero desde las puertas del aula hacia fuera, hacia los pares, hacia la comunidad, la defensa de esos valores por sí mismos se difumina en son de los niveles de poder dentro de los cuales ellos mismos operan, y la crítica o la exposición de argumentos para la resolución de los conflictos que ocurren “intra-aula” quede relegada al silencio, o lo que es aún más problemático, a verbalizar una selección de las experiencias exitosas en el manejo de situaciones al interior del aula, y dejar en el silencio aquellas que ameritan más de una sola óptica, de una sola jerarquía valórica, a la larga, dejando de lado la interrelación humana propiamente tal. El silencio de los docentes respecto a sus problemáticas ligadas al valor en su práctica pedagógica podríamos atribuirlo a su baja reflexión o tematización conciente de estos procesos, ya sea por no darle importancia o porque comprende que es más urgente trabajar con los estudiantes sólo temas académicos y limitar lo más posible su práctica pedagógica hacia ese campo, por lo cual el “ser” queda silenciado por el “deber” que dentro de una lógica educativa cumple el profesor en el marco de referencia tradicional. Finalmente, lo que obtenemos de este discurso es que la “falta de seriedad” acuñada por los estudiantes frente a la implementación del programa de formación valórica viene dada por la poca reflexión ética que pueden entrever desde los docentes, porque ellos mismos relegan la importancia de trabajar el valor desde la cotidianeidad por dar más prioridad a reproducir las prácticas típicas de producción académica intra-aula. Vemos por

ejemplo, en la siguiente sentencia, que existen decisiones valóricas y otras que no lo son, lo que muestra cómo la comprensión de un valor de parte del docente va decantando en que el valor en sí se vuelva un tema cada vez más relegado a sucesos complejos, a dilemas, a problemas específicos.

“Cuando se trata por ejemplo de una decisión valórica... o una decisión... ética si es que hay algún problema relacionado, por ejemplo, si es que hay alguna alumna embarazada... o una alumna está con depresión que está como muy en boga eso, depresión, bullying eh... son situaciones como difíciles y que requieren digamos de no... no... de ir de forma jerárquica no sé si existen... serán ciertos valores específicos” (E14, 7)

“al final igual buscamos algún criterio o buscamos alguna forma para las relaciones eh... y por lo tanto se habla de valores y que sé yo eh... pero yo creo que un profe lo que tien... buscaría yo creo o quizás pretendería buscar no sé, eso es algo que tampoco no... no... nunca lo he visto tematizado yo” (E14, 33)

Finalmente, para que las condiciones de existencia de un valor como objeto de interrelación frente a otro en clave educativa se detonen, es necesario que los docentes tematizen abiertamente sus jerarquías y propias reflexiones éticas más allá del “espacio seguro” de su sala de clases y su tiempo de trabajo con los estudiantes, como parte de lo que llamamos la construcción social desde la formación en valores: argumentar, discutir, enfrentar el conflicto de intereses, en clave educativa, explícita e intencionada en su forma hacia los estudiantes, los cuales vayan, desde la abierta disputa de argumentos fomentados por los mismos docentes, armando sus propias distinciones valóricas, sus críticas y defensas, sus posicionamientos frente a quienes los rodean y sobre todo frente a sí mismos.

4.3.1.2 Condiciones materiales e interrelacionales para la formación valórica

Una vez trabajado el marco de referencia desde el cual los profesores reflejan sus niveles de reflexión-macro sobre su percepción y comprensión de un valor, es que se vuelve pertinente esta categoría. La comprenderemos a partir de la pregunta sobre cómo lograr establecer un “piso mínimo” de compromiso con la formación en valores a través del enfrentamiento cotidiano de los conflictos y la explicitación abierta de las distintas formas de pensar y aportar sobre dinámicas de resolución, cómo colaborar con los sujetos, tanto estudiantes como

docentes, de manera útil y profundamente significativa, con la finalidad de construir formas de pensamiento activas y comprensivas por sobre formas cónicas de comportamiento asociado a la obediencia y el control, percibido al nivel de la tipología por los estudiantes en el pasado análisis de su discurso. Esta categoría apunta a cómo se podrán entregar las condiciones materiales e interrelacionales para que afronten los conflictos de forma innovadora, creativa y crítica sobre la base de evidenciar los criterios sobre los cuales las personas emiten sus juicios y con ello, construyen consciente y evidentemente para sí mismos sus jerarquías de valor para enfrentar situaciones cotidianas problemáticas.

“Totalmente, o sea no hay formación valórica si no existe esa transversalidad” (E4, 4)

Para los docentes, el tema aparece desde el conflicto: evidencian verbalizadamente las formas en las cuales estas condiciones deseables no están garantizadas por el establecimiento, y en ese plano inmediato, conciben que existe un error, una mala forma de trabajar con la misión y visión que el mismo establecimiento entrega en su proyecto educativo. En primer lugar, explicitan las dinámicas rutinarias de trabajo intra-aula: los estudiantes no logran llegar a niveles de juicio crítico en pos de la orden sistémica de acatar la normativa de trabajo en espacios y tiempos determinados porque existe una forma ya predeterminada, un “conocimiento-receta”, sobre el cual no se cuestiona ni innova, siguiendo la reproducción de las interacciones estructurales habituales. Esto se refleja claramente en la forma en que intentan comprender la posición de los estudiantes cuando se trata de evaluar su percepción frente a lo que ya han vivenciado como la forma de trabajar formación en valores en el establecimiento: dos horas pedagógicas a la semana con una dinámica de actividades explicitada claramente en el programa y con espacios mínimos de trabajo propuestos por ellos mismos:

“obviamente que no les gusta estar todos sentados todo el rato... mirando, escuchando o estar dispuesto al control que tú haces sino que ellos también quieren participar a su modo... entonces claro ahí se complica un poco el asunto” (E4. 4)

Precisamente, el ver que la participación activa de los estudiantes resulte un fenómeno complicado, al menos conflictivo para los docentes es parte de porqué aún no se materializan las condiciones materiales e interrelacionales que marcarían el cambio dentro de lo que se entiende como formación en valores. En ese sentido, los docentes confían, más que en un cambio radical de mentalidad, en una planificación clara y sólida de lo que el mismo programa promete que realizará con los estudiantes, con la finalidad de al menos asegurar en la práctica que el intento que está haciendo el establecimiento en pos del desarrollo valórico de sus estudiantes es un proceso serio y que denota trabajo de todos los miembros de la comunidad. Vemos a raíz de este fenómeno cómo las interrelaciones a nivel de comprensión docente no están intencionadas a hacer más honestas y explícitas las dimensiones en la relación cotidiana con los estudiantes, a hacer más horizontales y democráticas las relaciones con ellos, porque esto ameritaría una incipiente amenaza de desestabilización de las prácticas y acciones pedagógicas establecidas desde el marco tradicional de trabajo, por ende, es inviable en términos de construcción. Lo que sí se puede hacer, para aclarar que sí existe desde su parte un compromiso con la institución, es mejorar lo que ya existe determinado en el programa curricular que aborda estos temas.

“yo creo que lo que enseñai es el significado del concepto pero en el fondo hay que vivirlo po’ y yo creo que por mucha teoría que uno le entregue a los niños en valores eh... al final no les entregai nada... o sea les estay diciendo lo que significa la palabra pero... teni que hacer actividades, teni que hacer cosas para que ellos vivan el valor o sea no... no, en la teoría y en la práctica uno no los puede enseñar po’” (E8, 38)

Una docente entrevistada comenta que la situación de fomentar la educación valórica sobre la base de las garantías materiales e interrelacionales pasa exclusivamente por un tema presupuestario: la corporación educativa que maneja la red de colegios no está empoderada realmente con lo que significa una formación en valores, lo que se comprueba a sus ojos con la poca cantidad de dinero disponible para que los docentes y estudiantes puedan hacer las actividades de caridad que debiesen realizarse según los mismos lineamientos marcados en el documento oficial, y para profundizar aún más, nos cuenta su experiencia sobre cómo ella al momento de innovar en esas condiciones materiales para mejorar las condiciones de

interrelación coordinó ella misma una salida pedagógica a un hogar fuera del horario escolar y confiando exclusivamente en la disposición de los estudiantes:

“Por eso po’, porque se dieron cuenta de muchas cosas, el respeto por los demás, el ser solidario, el esfuerzo, estar todo un día para estar con ellos, el sacrificio que hay, un montón de valores que los vivieron ese día con una simple actividad pero que esa actividad igual resultó, salió \$4.500 igual son *lucas* ¿Me entiendes?” (E8, 44)

Esta frase nos lleva igualmente a otro punto de análisis, el cual está enmarcado en la constatación que las condiciones materiales no están garantizadas a pesar de que existen insumos mínimos para trabajar las actividades que se planteaban como parte del proceso de formación valórica en los estudiantes, pero aún más profunda es la constatación desde el mundo docente que las condiciones interrelacionales para la construcción de un pensamiento ético están aún más débiles en su ejecución. Estas condiciones se darían en la medida en que se realizara un trabajo serio, articulado y riguroso con todos los actores que participan del proceso, para lo cual fue frecuente escuchar testimonios de casos de otros establecimientos, de otras comunidades educativas, cuya identidad, cuyo sello institucional estaba destinado a abordar desde la base las condiciones materiales desde la cual los estudiantes pudiesen ver facilitado su proceso de formación, así como los docentes sentir que no son meros operarios de un establecimiento, sino que son verdaderos ejes de cambio social en la medida que adquieran una reflexión consciente y tematizada sobre su propia posición frente a la cotidianeidad verticalizada y violenta en términos simbólicos desde donde participan todos los días.

“yo siento que en eso estamos un poquito a la deriva, necesitamos un... un... algo sólido en valores, muy sólido que trabaje para los valores, la orientación, con psicología, un trabajo súper completo” (E5, 31)

La petición hecha desde el discurso docente está entonces, más orientada a continuar el trabajo llevado a cabo por el programa, pero tomando en cuenta la optimización de los recursos curriculares, económicos y administrativos que guíen el proceso de enseñanza de los estudiantes, con la intención también de ellos mismos comprometerse a participar de ese proceso, porque como veremos más adelante en el apartado de las propuestas de mejora, la

idea es que también el profesor vaya reformulando su propia formación valórica, en un nivel deseado de profundidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, con una participación seria, comprometida, rigurosa y activa en la forma que se integra en un proyecto educativo coherentemente delimitado y construido.

4.3.1.3 Interacción para el *encuadre* de jerarquías valóricas en la comunidad educativa

Ya habíamos mencionado en la introducción a nuestra investigación que el marco social desde la cual el estudio adquiere importancia es la situación de un *desencuadre* en la cual la escuela se dinamiza a través de un orden jerárquico, vertical que no permite desarrollar explícitamente argumentos honestos que reflejen la forma real de pensar de los sujetos que conviven dentro de un mismo espacio y tiempo social. Este desencuadre no sólo se deja entrever en el trabajo académico, sino en las relaciones cotidianas interpersonales que están mediadas en el proceso, por lo tanto la escuela en sí es la autocontradicción performativa (Hartmann, 1961) sobre la cual intenta construir una sociedad en progreso repitiendo patrones de violencia simbólica propias de las relaciones estructurales más tradicionales y decimonónicas. Esta categoría analiza el discurso que los docentes revelan sobre la forma en la que quisieran que se pudieran dar las condiciones interrelacionales sobre las cuales perciben podrían lograrse los objetivos planteados en el programa, y sobre todo, en la visión y misión de la institución. Justamente, el objetivo de esta forma de trabajo es la que se problematiza a través del concepto que acuñamos ahora de lograr el *encuadre*, desde el discurso pedagógico, para que las condiciones interrelacionales se puedan dar como la bisagra desde la cual se articulan formas diferentes de ser social e interpersonal.

En primer lugar, coexiste la problemática de la significación alta que tiene para la dinámica de estudiantes y profesores la temática del control: Ello implica a niveles profundos una falta de confianza para dejar entrever las diversas dimensiones, a menudo conflictivas, entre los mismos sujetos que participan de la interrelación. Añadamos a esto el fenómeno de la tipificación que ya hemos trabajado anteriormente, sobre la cual quienes participan de un entorno social ya se han dinamizado en sus acciones con lo que respecta a la reacción que han de tener frente a los otros sujetos de la relación propuesta. En el caso particular de estos docentes, sus verbalizaciones estaban orientadas hacia el fuerte control que se ejerce desde el

sistema escolar hacia ellos como sujetos de evaluación constante de su desempeño educativo, por una parte, y lo que se espera que los estudiantes logren como parte de la evidencia de su propio trabajo. Esta situación dificulta el encuadre que se quiere lograr, pero igualmente detona una reflexión consciente de los docentes frente a lo que ocurre realmente en la práctica para lo que debiera ser su rol como educadores.

“justamente que la institución no permite el error o este control disciplinario no permite el error, entonces la influencia que uno podría tener, digamos, eh... valórica, por decirlo así, dentro de lo que uno está haciendo en la clase, que no es solamente que ellos aprendan tal y tal cosa sino que... que ellos... sino como lo aprenden, a través de qué cosas lo aprenden eh... a través de que... actitudes... que sé yo... que disposiciones lo hacemos eh... (E14, 21)

El encuadre que proponen los docentes es la forma en la cual los valores se evidencian en la forma de interrelacionarse con los estudiantes, y es aquí donde hay un punto de inflexión: los docentes igualmente perciben una dualidad de la realidad formativa que se les presenta a sus estudiantes, lo que provoca en ellos una percepción sobre una necesaria reflexión sobre su propio rol. Esta dualidad presenta por una parte la incipiente concientización de parte de los docentes de la actual situación en la que participan como actores significativos. Por una parte, constatar que la sociedad está teniendo fuertes cambios de acuerdo a lo que se entiende por educación, por formación, por calidad, etc., la cual finalmente está demandando por parte de todos los agentes de la educación una nueva perspectiva de notar las interacciones cotidianas, interpersonales, de los valores que sustentan estas formas de construir una realidad social, de un sujeto con otro propiamente tales, y en ese sentido, tornar el quehacer pedagógico personal desde una apertura al cambio y la resignificación de las jerarquías valóricas que guían su impronta, su estilo reflexionado para su trabajo con los estudiantes; y por otra, el percibir un aprecio por lo tradicional y estable que ya ha sido predefinido y propuesto por la institución educativa, una suerte de percepción de la sociedad en cambio como amenaza y como una entidad incontrolable, indisciplinable, representada bajo la figura de los estudiantes como desafiantes y rebeldes, violentos en su reacción ante el sistema que no permite dentro de su comprensión la relación horizontal libre de grupos de poder, sino todo lo contrario, la constatación misma de los estudiantes tomando el poder para invertir el orden de coerción y permitir la violencia hacia sus otrora *opresores* y ahora *oprimidos* (Bourdieu, 1997).

“D: Que eh... no permite que eso que está dentro de nosotros aflore como la primera cosa sino que lo que aflora es la desconfianza es la competencia, el sentirnos que nos van a aliviar y yo no tengo...

E: Que el resto es una amenaza para uno...

D: Y yo creo que en la comunidad eso se da súper fuerte mucho más que en otras comunidades”. (E7, 22-24)”

Otro aspecto a destacar para lograr el encuadre es un necesario equilibrio entre el desarrollo intelectual de los estudiantes, por una parte, y por otra, el desarrollo ético de los mismos. Ya es archiconocida la palabra “formación integral”, la cual apunta a entregar ese equilibrio esperado, el encuadre que mencionamos, pero esta forma choca con las mismas bases competitivas y socioeconómicas sobre las cuales la sociedad completa se construye y desde donde la escuela como institución se posiciona como un ente preparador para la legitimación y potenciación de tales lógicas. Ya vimos que para los estudiantes la percepción de la institución escolar como la ocasión de inculcar en todos quienes participan de ella el gusto por el ganar, por el compararse para competir, por el pasar a llevar a otro en pos de la propia defensa, etc., y para los docentes esta situación no es distinta tampoco. Sin embargo, entre su discurso no se alcanza a apreciar un cuestionamiento con alto grado de profundidad en la problematización de esta situación, en la necesidad urgente de cambio de la misma, por lo cual podemos afirmar que aquí también subsiste una forma de legitimación de las estructuras coercitivas acuñadas en el *habitus* de la escuela, sobre la cual siempre va a ser más importante y urgente lograr resultados acordes a los estándares exigidos y contar cada vez más con estudiantes de *elite* que defender de forma seria y coherente el desarrollo ético de sus estudiantes. El *desencuadre* traspasa toda posibilidad de cambio cuando está legitimada por sus docentes en la forma en que éstos abordan el conflicto.

“D: Que en los aspectos valóricos y que... que... yo siempre sostengo que no son dos cosas que se contrapongan, pero si, cuando uno destina los recursos de pronto pone el énfasis en todo lo que tiene que ver con rendimiento académico y los aprendizajes y con el desarrollo intelectual...

E: Se exige, se exige... desde el sistema.

D: Se exige desde el sistema y para los chiquillos es una cuestión súper importante y como que lo otro uno siente que acá viene por añadidura y de verdad no viene por añadidura” (E7,12-14)

“...en lo que me estaba refiriendo recién en relación a esta imposición como de distintos valores para el aula sobre todo... ehm... por ejemplo los profesores, sobre todo se delinear mucho la... la... la... el trabajo docente a partir de los logros y resultados que obtienen los alumnos que sé yo... en distintas pruebas que sé yo, lo que puede ser observable, medible, sobre todo dentro de UTP” (E4, 11)

4.3.1.4 Operación y origen de las normas – Reproducción del *habitus* en verticalidad

Cuando se habla del desarrollo de los estudiantes, se piensa en la formación integral de los sujetos que se encuentran dentro del sistema escolar, en el que el comportamiento juega una función trascendental dentro de todo el proceso. El tener un comportamiento ético, moralmente correcto, pero por sobre todo acorde a la sociedad en la que estamos insertos, es parte de la educación que deben brindar los establecimientos, de tal modo los jóvenes podrán desenvolverse adecuadamente en el contexto real.

Si bien, el desarrollo de comportamientos éticos pasa a ser uno de los tan ansiados fines dentro del sistema educativo, éste se pasa a un segundo plano cuando la autoridad del docente o de los directivos está en juego, pues en este caso la norma impuesta por la jerarquía se transforma en lo relevante, reduciendo lo ético y moral a lo coercitivo; es así también como lo entienden los docentes y los estudiantes:

“me parece que para definir formación valórica tiene que ver con un... con ciertas pautas que el mismo colegio entrega... que son pautas que se deciden de un modo jerárquico, no cierto, y que todos tienen que de alguna forma respetar” (E4, 2)

El acatar lo establecido es parte de lo que se espera que los estudiantes realicen en la escuela como “lo valorable”, en ese sentido el origen de las normas, desde la óptica de los docentes, está ligada al valor, pero a un valor construido a partir de las lógicas coercitivas de la institución, tal como se mencionó en el párrafo anterior, es así como la escuela pasa a reproducir los cánones sociales y el *habitus*, quitando todo tipo de desarrollo autónomo e iniciativa personal, pues pasa a ser sancionada y castigado fuertemente por no ser parte de la norma impuesta “legitimada” por la autoridad, dictada desde la verticalidad y no desde el acuerdo de la comunidad educativa:

“que los alumnos en general responden a ello más por una cuestión de obligación, por una cuestión de deber más que una cuestión de formación, quizás por algo que ellos simplemente lo crean, lo acepten así, o crean que es lo mejor o que realmente alguien considere que es lo mejor” (E4, 2)

Lo complejo en esta situación es que se confunde la ética en un sentido verdadero, interrelacional, experiencial, con una abstracción, con una fundamentación de las normas preestablecidas, que para los docentes son incuestionables, ejerciendo violencia simbólica, de esta forma la legitimación de la obediencia es solamente “porque sí”. Los docentes construyen un “discurso ético” pero ligado a los dilemas complejos que enfrentan, olvidando el real sentido de lo que significan los valores dentro del manejo de conflictos dentro de la cotidianidad, lo que permite inferir que no existe un grado de reflexión consciente de los docentes al respecto, falta tematizar lo que implican los valores dentro de una ética interrelacional, sólo la conciben como ética normativa, que impone normas y que dinamiza las instituciones reproduciendo el *habitus*, siendo así también entendida por los propios docentes:

“E.- ¿Cómo podría definir ud. lo que es la formación valórica? P: Ehm... a ver... eh... supongo que la formación valórica es una cuestión como transversal en la escuela, que está relacionado con disciplina pero también con otras instancias, como por ejemplo: eh... la inspectoría..., esta relacionada con... los profesores jefe,... está relacionado con los mismos movimientos que hacen los estudiantes entre ellos, entre los cursos... su organización y en general hay... me parece que para definir formación valórica tiene que ver con un... con ciertas pautas que el mismo colegio entrega... que son pautas que se deciden de un modo jerárquico, no cierto, y que todos tienen que de alguna forma respetar, o sea los profesores lo respetamos porque nos pagan, los alumnos lo respetan porque están en el colegio y quieren salir del colegio...” (E14, 2-3)

El dilema dentro del sistema escolar comienza cuando los estudiantes intentan formar parte de las decisiones de la comunidad educativa, pues pone en jaque a la autoridad y a la norma, pudiendo romper con los esquemas previamente establecidos, generando graves consecuencias frente a la visión de autoridad. Sin embargo, constituye un ejercicio práctico y necesario para la formación integral de los adolescentes, considerando que en algún momento, específicamente al finalizar el sistema educativo, serán sujetos activos dentro de una sociedad, capaz de ejercer una ciudadanía activa:

“Ahora obstáculos yo creo que tiene que ver mucho con como hacen posición, digamos, no permite una construcción de aprendizaje en donde los alumnos participen realmente en lo que están haciendo. Entonces eso... eso... que ellos no puedan hacer su propia cuenta” (E4, 11)

Sin lugar a dudas, existen docentes que consideran importante la participación de los estudiantes y la integración de ellos en este tipo de ejercicios, considerándolo parte de la formación integral; no obstante, también existen docentes que reconocen la peligrosidad de este tipo de dinámicas, pues temen a sus consecuencias y al poder que puedan descubrir que tienen los estudiantes. Los profesores que se manifiestan en contra de estas dinámicas, lo hacen por temor a salirse de la norma, y por lo tanto a que el establecimiento se vea obligado a doblegarse ante las peticiones de los estudiantes, traducándose en la pérdida de autoridad y legitimidad frente a la comunidad. En el caso de los profesores que no apoyan las manifestaciones de los alumnos, estos generalmente presentan una personalidad profesional sumamente ligada a lo establecido por el establecimiento educacional, suele ser una personalidad sumamente sumisa que no cuestiona ningún tipo de decisiones, sino más bien, suelen acatar de manera sumisa los lineamientos impuestos por el colegio; inclusive suelen mantenerse al margen de la participación política profesional, como puede ser el caso de los sindicatos, siendo así reconocido también por el resto de los colegas:

“entonces ahí se forman todos estos clanes como de alumnos con profes que s... o puros alumnos que están por su lado, los profes que están por su lado... la institución que está por otro lado porque claro, el obstáculo mismo es que no existe una gran conexión po” (E4, 11)
“si existe una institucionalidad que te impone tal disciplina y tú estás construyendo algo con ellos y ellos que son adolescentes” (E4, 4)

“yo creo que hay cierta... sumisión si es que hay un cómo, un poco sumiso con este bagaje previo o con esta... rechazo cínico explícito eh... entonces... ahora no es que los alumnos sean cínicos, ni que los profes sean cínicos, sino que se aprende como formación valórica” (E4, 27)

Los profesionales que se caracterizan por ser cercanos a las reglas impuestas por el establecimiento, argumentan su actuar bajo la lógica de la igualdad de participación, pues de

esa forma se mantiene la moral para poder enfrentar a los estudiantes, de tal manera que si los docentes aceptan las reglas del juego, los estudiantes también deben hacerlo:

“son relaciones que... yo creo que exigen estos mismos parámetros normativos, que sé yo... pero los exigen de un modo inercial eh... lo exigen de un modo como si bastara por si mismo, como que bastara con que alguna institución lo implantara, con que alguien dijera, digamos, con cierto poder como para ser aceptado” (E4, 27)

La situación comienza a variar cuando se trata de problemáticas cotidianas, relacionadas con los actos de los adolescentes, cuando no solamente ponen en juego la ética y la moral más allá de los lineamientos del establecimiento educacional, sino a los de la propia sociedad, influenciados fuertemente por la moral judeo-cristiana, que en estos casos pesa fuertemente, debiendo intervenir a través de decisiones políticas, fundamentas por leyes que regulen estas situaciones, como puede suceder con el caso de los embarazos adolescente:

“Cuando se trata por ejemplo de una decisión valórica... o una decisión... ética si es que hay algún problema relacionado, por ejemplo, si es que hay alguna alumna embarazada... o una alumna está con depresión que está como muy en boga eso, depresión, bullying eh... son situaciones como difíciles y que requieren digamos de no... no... de ir de forma jerárquica” (E4, 4)

En estas situaciones, fueron reguladas a través de leyes y posteriormente apoyadas por programas que daban facilidades a las jóvenes madres para poder continuar con sus estudios, pero hay otras situaciones como el *bullying* y las depresiones que derivan de ellas, que son tratadas de manera aislada, no como política de escuela y menos como política de estado, siendo satisfecha única y exclusivamente por los profesionales del establecimiento.

“si se parte de un modo puramente jerárquico obviamente que vas a tener 20 rojos en matemáticas o en filosofía vas a tener 20 rojos porque obviamente hay chiquillos que no... no ni siquiera se van a percatar de lo que trataste de hacer... porque ellos mismos no actuaron en ello, ellos mismos no participaron en eso...” (E4, 15)

4.3.1.5 Necesidad de un posicionamiento frente a los conflictos, más allá del enfrentamiento de una norma:

Los docentes desde su rol intentan crear un discurso posicionado desde su acción pedagógica, es decir, claramente ellos señalan en su percepción de su desempeño ante los conflictos como un quehacer tan importante como el potenciar el desarrollo académico en sus estudiantes. En ese sentido, los valores aparecen desde la figura personal de cada docente, según su rol, según su personalidad, según lo que transmite a cada estudiante en la medida que intenta implementar estrategias de solución al conflicto. En ese plano, es evidente la diferencia entre las figuras que deben cumplir los docentes, ya sea si se trata de tener a cargo un curso como profesor jefe, ya sea como tener a cargo diversos cursos bajo la figura del profesor de asignatura. El relato de sus propias experiencias revela una dimensión relacional fuera de la anteriormente trabajada, con lo que tiene exclusiva relación al programa de formación valórica (que corresponde por cierto a determinados docentes especialmente contratados para trabajar dentro del programa), donde los valores son defendidos desde la apropiación que cada uno hace de ellos indistintamente si están relacionados a los lineamientos generales del programa o no. Los testimonios extraídos a través de las entrevistas confirman lo que se predelineó desde la observación en el caso estudiado, donde cada docente comprende y respeta su campo de interrelaciones con los estudiantes dentro de ese espacio seguro que dialoga con la institucionalidad, y la significación que se da en este plano excede con creces la percepción distante que reflejan cuando se les pregunta el programa mismo de formación valórica. La apropiación de este discurso representa *otro* campo de significaciones, el cual, podemos inferir, corresponde a la dimensión más profunda, más humana, extrayéndose del mecanismo coercitivo de reproducción del poder mencionado en las anteriores categorías.

“claro, el diálogo, el respeto, la tolerancia, la autonomía pero... yo creo que sobre todo, también, una sintonía como real a saber, a entender cual es la experiencia del otro y saber hacerse, armarse como profesor desde esa experiencia con los alumnos y no solo desde la institucionalidad porque la pura institucionalidad eh hace que todo esto se haga por reflejo por decirlo así o por condicionamiento pero nunca por una formación real del profe o del alumno... ” (E4, 4)

Esta dimensión puede conceptualizarse como la “formación real” del profesor, frente a la “formación real” del estudiante, donde sucede también un espacio de interrelación que no está determinado enteramente por las lógicas de orden y control otrora necesarias para la

construcción de una sólida comunidad educativa, sino por una experiencia interrelacional más cercana, más inmediata y también más significativa para ellos como docentes. Estos tematizan a nivel consciente, cómo es necesario trabajar fuera de lo predeterminadamente establecido, aunque por otro lado, a título de asegurar su espacio educativo, también las valoran como parte de un orden necesario para la gestión de cualquier entidad educativa. Lograr el equilibrio entre esas dos dimensiones es el punto más importante, desde la perspectiva de los docentes, para asegurar un proceso de aprendizaje que pueda efectivamente denominarse como “integrado”.

“yo creo que implica necesariamente que los alumnos se involucren con su aprendizaje de un modo distinto al modo puramente institucional, de que los alumnos tengan la libertad eh... de opinar, de pensar, de trabajar a su modo digamos, en muchas cosas y que uno tenga que también atenerse a entender y a comprender ese modo para poder actuar en algo” (E4, 15)

“te puede... se puede salir... puede salir y botarte la prueba a la basura, digamos, pero ese no es tanto un problema conductual, yo creo, es más un problema de como... de no tener... el bagaje real, tanto conceptual, digamos, pero experiencial también, como una experiencia donde ellos hayan construido algo o familiarmente o institucionalmente” (E4, 11)

El eje del conflicto sigue siendo la dualidad entre el desarrollo académico y el desarrollo ético en la distribución tiempo-espacio de la cotidianidad escolar. Los docentes revelan un razonamiento que hace consciente esta complejidad de toda entidad educativa, que pretende entregar una “formación integral” por una parte, y por otra, responde la mayor parte del tiempo asignado para el trabajo entre docentes y estudiantes al desarrollo de capacidades cognitivas, las cuales son continuamente medidas de forma que el establecimiento pueda responder satisfactoriamente a los requerimientos venidos desde las políticas de educación, como es el caso de los puntajes en PSU, los resultados del SIMCE, etc. Cuando los estudiantes, por su parte, perciben la dualidad del trabajo relacionado con los valores dentro de la asignatura y la constante atención a lograr buenos resultados independientemente de los procesos humanos asociados, también responden a este diagnóstico inicial que se concibe desde el cuerpo docente. El último recurso para confirmar estas dos visiones unidas es la forma en que la misma asignatura de valores se califica, con una nota que se inscribe en el

libro de clases, pero que tiene un peso referencial que no incide en las demás calificaciones que los estudiantes reciben a diario.

“yo creo que el gran logro, si es que se quiere poner así, de una formación valórica no es tanto... es transmitir sino que en el hecho de... que existen relaciones humanas reales donde de ahí... de ese contexto, aparezcan ideas, aparezcan cosas que los alumnos puedan valorar y que eh... no sean sólo sacarse un 7” (E4, 15)

“justamente que la institución no permite el error o este control disciplinario no permite el error, entonces la influencia que uno podría tener, digamos, eh... valórica, por decirlo así, dentro de lo que uno está haciendo en la clase, que no es solamente que ellos aprendan tal y tal cosa sino que... que ellos... sino como lo aprenden, a través de qué cosas lo aprenden eh... a través de que... actitudes... que sé yo...” (E4, 17)

“yo creo o quizás pretendería buscar no sé, eso es algo que tampoco no... no... nunca lo he visto tematizado yo... de realmente eh... debiera buscar que los alumnos tuvieran la posibilidad de decidir realmente a través de lo que ellos quieren, a lo que ellos desean sus propias formas de relación y de alguna forma pelear, digamos, por ese tipo de relaciones o buscar que esas relaciones se cumplan, no atropellando a otro, pero así buscando que... haya que sus relaciones tengan sentido o que tengan lugar dentro de este mundo eh” (E4, 29)

2.3.1.6 Religión v/s Asignatura de Valores

Esta categoría apareció como un emergente no planificado en los lineamientos de la investigación, del mismo modo que ocurrió con los estudiantes. Este fenómeno, que desarrollamos anteriormente según el pensamiento de Magendzo (Magendzo, 2007) respecto al tema, tiene antecedentes históricos que ligan a la Iglesia Católica en las decisiones más importantes del Estado Chileno a lo largo de sus diferentes épocas, con mayor o menor grado de injerencia efectiva, y se refleja en que la asignatura de religión es un concepto que se acuña en diferentes ocasiones para comparar el programa de valores desde su asignatura, ya sea para proponer mejoras o para diagnosticar el que exista la misma lógica de valores cristianos aunque para la comunidad educativa el programa corporativo se presente con la cualidad de laico. Un ejemplo de ello es que el programa se realizó sobre la base del proyecto de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica *Valoras*, como una extracción de sus políticas, fundamentos y actividades a trabajar, y frente a este dato no menor, cabe mencionar en este punto que no fue recogido en la recopilación de información sobre los antecedentes de

la implementación del programa, ya que ningún encargado del área o directivo se refirió explícitamente a ese tema, sino que fueron los mismos docentes, los de más antigüedad, los que se responden por el origen del programa corporativo desde la base confesional-católico del proyecto anteriormente mencionado, por ende para ellos no existe gran diferencia ideológica entre la asignatura de religión como tradicionalmente se concibe y la asignatura de valores, salvo en el aspecto de que en la primera se mencionan explícitamente los elementos fundamentales de la doctrina religiosa y en la otra se refieren a los valores que sustentan el proyecto humanista social cristiano. El marco de referencia, y por ende las jerarquías valóricas que erigen tal programa, son en su base las mismas. En tal sentido, el juicio de los docentes apunta más que si hay que cambiar la línea ideológica que guía el programa y desenmarcarlo de plano de la Iglesia, sea en la dimensión que sea, a si la asignatura de valores como tal tiene realmente impacto en el comportamiento esperado de los estudiantes respecto a la institución escolar, si realmente para ellos ha reportado alguna clase de influencia en su forma de construir relaciones y sobre todo, de responder dinámicamente al sistema escolar predefinido estructuralmente. Un entrevistado recuerda cómo fueron los inicios del programa y su implementación en aula con los estudiantes, y con ello destacamos las instancias en que se intentó lograr impacto en los estudiantes a través del trabajo sobre valores en las más diversas instancias de innovación, incluso con la que tenía que ver con hacer del ramo de religión uno de “religiones comparadas”.

“En base al Valoras y... conversando con los profes que habían hace tiempo y la realidades y los profes de religión porque también surge un problema de religión que algunos cabros no querían tomar... después del proyecto valoras vino un año... que cuando yo... hace 6 años trabajó con relaciones comparadas...” (E8, 10)

“En la hora de asignatura de religión teníamos dos religiones, religión la católica que es la normal, el plan del ministerio y los que no querían entrar a religión entraban a religiones comparadas que la hacían dos Krishna.” (E8, 12)

Es así como confirmamos lo planteado en los antecedentes empíricos de esta investigación, en la cual precisamente un estudio realizado por el Proyecto de la Universidad Católica, Valoras (Rodas, 2003), se entregaron los primeros lineamientos sobre los valores que más conciernen

a los actores de la educación chilena en formato micro-espacial, esto es, docentes, estudiantes y apoderados.

De todas maneras, y excluyendo esta confirmación venida desde la información recogida, se puede inferir también que el factor ideológico y no confesional, la historia que liga la educación en valores con la formación desde el catolicismo no es abiertamente cuestionado o al menos verbalizado en el discurso de los docentes, sin embargo, podemos entrever que para ellos existe al menos un conflicto sobre el cual, si se va a entregar un espacio de tiempo para la formación valórica, tenga al menos un alto grado de significación e importancia para los estudiantes, y eso sí es reflejado en las verbalizaciones que tenían sobre el conflicto entre la asignatura de valores bajo la figura de la innovación y alternativa frente a la reacción típica (una tipificación propiamente tal) que tiene para los estudiantes la asignatura de religión.

“necesidad de entregar un programa de valores más que de religión en el fondo y que los chiquillos a religión le llamaban “relicreo”, en Puente Alto era “El relicreo” entonces era ir a hacer nada ¿Cachay? Y tampoco tuvo el éxito que se esperaba el religiones comparadas, entonces eran las necesidades de implantar un proyecto de valores en la hora de religión, aprovechar religión con algo más concreto, más... universal po’ que no fuera solamente lo católico.” (E8, 16)

4.2.2 Representatividad del programa de valores a partir del significado dado por los profesores de acuerdo a influencia y aportes

4.2.2.1 Dinámica de actividades

El profesor, de la misma forma que el estudiante valora las actividades que dentro del programa de valores ameritan espacios de relación profunda entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, por lo que es importante destacar que, en niveles más profundos de la representación del programa, coexiste una valoración de los espacios que se permiten dentro de la jornada ordinaria de trabajo académico, aunque sea por ejemplo, dos veces al año, por decir específicamente el caso de las salidas pedagógicas a hogares y centros de ayuda a diferentes segmentos sociales. Esto lo podemos categorizar efectivamente como una interacción simbólica entre los dos grupos más importantes que participan del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que entrega a su vez mayor grado de predicción sobre lo que podría potenciarse a lo largo del trabajo en la escuela, finalmente concluyendo que existe evidencia con el discurso docente al hacer la comparación de cómo se enfrenta a las actividades planteadas: las más significativas son las que rompen con la rutina de las actividades académicas cotidianas, las menos significativas son las que mantienen el status de trabajo respecto de valores, tomándolo como un ramo más entre las demás asignaturas, aunque aún no es plenamente consciente en su discurso la necesidad de actualizar y modificar las bases ideológicas sobre las que se construye el programa mismo o bien hacerse la autocrítica sobre cómo se podrían potenciar, desde el aula, una innovación evidente para todos y desde ahí trabajar, con ocasión de alguna temática académica, el trabajo con valores a través de la solución a problemáticas planteadas o bien argumentar diferentes puntos en conflicto:

“lo que sí he observado las jornadas y las encuentro maravillosas y siento que apuntan justamente a la reflexión pero me parece que es muy poco hacer una jornada de valores una vez al año...” (E5, 48)

“yo creo que en esto que les da el espacio eh... yo creo que el espacio es pequeño porque ese espacio en profundidad se concibe fundamentalmente en los días que salen, en los días que salen a hacer su reflexión por el colegio... o en el día que le toca curso y el módulo de una hora yo creo que es muy poco” (E7, 6)

Lo que destacamos como parte del proceso tanto en estudiantes como docentes es la necesidad de realizar un trabajo coherente en los lineamientos internos, aunque no exista conscientemente alguna respuesta a la pregunta por el “cómo hacerlo”, sin embargo, la inquietud está problematizada ya en el discurso analizado desde profesores y estudiantes, los últimos recordando experiencias habidas en otros establecimientos y que detonaban una comparación en cómo se habían llevado a cabo las prácticas dentro del establecimiento, y desde ahí llegaban a una conclusión, a saber, que la forma de trabajo en proyectos de formación integral exitosos debían venir de la mano con un trabajo coherentemente articulado entre los diversos grupos de actores sociales que interactuaban en la escuela. La definición misma de comunidad educativa se vuelve mucho más significativa a ocasión de evaluar el impacto de la dinámica de las actividades planteadas por el programa, por tanto es necesario revisar también los discursos cruzados que tanto docentes como estudiantes reflejan como una demanda de reevaluación urgente. En el caso siguiente, por ejemplo, el docente comenta la implementación sobre el programa de formación valórica que importaba otro establecimiento, el cual se conformaba en una línea confesional coherente, la cual era explícita para todos los miembros de la comunidad, los cuales al participar del proyecto, también debían hacerse constantemente la autocrítica sobre si realmente estaban interactuando de forma coherente con los lineamientos básicos del programa de formación valórica. En ese punto, y para cerrar esta línea de reflexión, cabe destacar que la iglesia, como una institución propiamente armada, tiene en sí misma la tradición histórica de elaborar lineamientos ideológico-religiosos sobre su rol en la sociedad, por lo tanto ya tiene una línea argumentativa formada, un posicionamiento, que se quiera o no, permite que a todos los miembros de una institución comandada por tales bases estén conscientes en qué proyecto están participando, en qué consecuencias sociales se quieren adscribir, y en ese sentido, es importante que confesional o no, todo proyecto educativo cuente con un proceso de planificación sólida de sus bases ideológicas, valóricas por ende, y desde ahí operar con todos los miembros de la comunidad.

“trabajaban mucho en comunidad entonces, eran un grupo, por ejemplo, los mismos niños se hacían tutorías, los mismos niños de cuarto medio le hacían tutorías, clases a los niños que estaban más abajo y tenían paseos los fines de semana entonces se involucraban los niños y las familias entonces se forma un nexo tan fuerte tan sólido, que se creaban lazos afectivos súper importantes, y ahí, en base a eso pum! Venía el valor.” (E3, 10)

“E: Y en la práctica se puede enseñar ¿Cómo? ¿A través de qué?

D: Haciendo cosas concretas o sea por ejemplo lo de la jornada, lo de la ayuda solidaria... lo de salir, lo de... no sé po... llevar a los cabros al... no sé po' a una población... esas cosas se viven y ahí tú les podi entregar muchos valores al mismo tiempo con ejercicios prácticos po' ¿Cachay? Con cosas concretas, cosas que aquí a veces nos vemos envueltas en las *lucas* po' ¿Cachay?

E: Si po', si es un tema de recursos, si recién lo dijo la Isabel, que es como *lucas* versus actividades versus...

D: O sea por ejemplo nosotros fuimos a hacer una actividad con el Pablo a San Felipe con niños Down... cachay ahí los niños se dieron cuenta de la simpleza de la vida, o sea los niños solamente con pintarles la cara eran felices.” (E8, 36-39)

Cabe destacar que dentro del cuerpo docente como grupo establecido del establecimiento no existen instancias de reflexión y evaluación de las actividades realizadas dentro de la dinámica del programa, ya sea por falta de tiempo, o bien porque la forma de trabajar con los estudiantes amerita primero destinar todas las políticas de mejoramiento educativo hacia el logro de resultados en las pruebas estandarizadas. La situación, finalmente, hace que los docentes que no están relacionados plenamente con el ejercicio realizado por la asignatura de valores emitan suposiciones de lo que ocurre intra-aula en esos espacios, vemos cómo por ejemplo, en la sentencia siguiente, se refleja una distancia importante entre la valoración que este docente realiza de las dos horas de asignatura suponiendo lo que ocurre en ese espacio, por una parte, y por otra, la forma en que los estudiantes se refieren al espacio otorgado dentro del aula.

“Si yo creo que igual les entrega el... el hecho de que aun que se haga sólo en la asignatura de valores algo estamos entregando o sea igual es un programa que se están entregando y que les permite a ellos reflexionar y debatir y ir... hay un espacio para... entablar una conversación sobre un tema... o sobre... sobre alguna problemática que está ocurriendo... está...está el espacio, se están ocupando esas dos horas en algo concreto que los alumnos lo aprovechan o no lo aprovechan ese es otro tema pero el colegio lo entrega o sea hay una intención de la corporación de entregar algo más allá que dejar pasar las horas que no sea “relicreo” (E8, 30)

4.2.2.2 Congruencia discurso-práctica

El discurso de los docentes será validado en cuanto a la congruencia que este tenga con su práctica pedagógica, siendo así evaluado por los propios estudiantes, quienes estarán siempre atentos a este tipo de actitudes para emitir el juicio correspondiente; sin embargo, el discurso docente o el establecido por la institución educativa, no surge de la nada, sino que se encuentra previamente establecido a través de un documento denominado PEI (proyecto educativo institucional), en el que se instauran los principales lineamientos y buenas intenciones del colegio.

La existencia de un PEI garantiza el espíritu que tendrá el establecimiento, el que debiese ser conocidos tanto por los docentes que trabajan en él, como por los apoderados que desean ingresar a sus hijos; no obstante, la existencia de un PEI no significa la inamovilidad de este, por el contrario, debiese ir renovándose constantemente, integrando el parecer de toda la comunidad educativa; de lo contrario, se arriesgan a una escisión entre el proyecto educativo como discurso y lo que realmente debiera pasar para que la comunidad realmente se comprometa con una formación ética en sus estudiantes.

“En el papel es como la... es como la... es como tener un proyecto en conjunto con el colegio que es algo súper valioso ¿Ya? Porque al no ser un colegio católico no está el espíritu como de seguir a algo o alguien cuando el colegio es católico en ese sentido en el papel es súper bueno tener un proyecto que nos una en algo a todos los cursos, los profes, a todos, a todo el mundo claro, que nos una... en algo pero que en la práctica no siempre resulta porque no está... por decirlo así la voluntad concreta para hacer lo... que resulta, se deja la pega a las profes de valores en el fondo ¿Cachay?” (E8, 18)´´

El grave problema, es que no siempre se conoce el PEI de los establecimientos educacionales, y por lo tanto existen las incongruencias entre el “ser” y el “hacer”, pero tampoco existe la real voluntad de compartirlo, o bien de rehacerlo, ya que no existen instancias planificadas para que la comunidad educativa completa replantee el proyecto, lo evalúe y haga sus propios aportes, como eso no ocurre, atribuyen la causa a que desde la corporación educativa no existe entonces un real compromiso con la formación valórica de sus estudiantes. Además, se comprende que dentro de este proyecto educativo, se enfatizan los valores que se pretenden reforzar en los estudiantes:

“lo que pasa es que, claro, lo que pasa es que el proyecto debería ser presentado de otra forma deberíamos trabajar todos en torno al proyecto... yo creo en el proyecto de valores y yo hace 6 años que conozco el proyecto valores en la... en la teoría pero nunca lo he tenido en mis manos.” (E8, 30)

Los docentes confían en que si realmente se hiciera un trabajo que apunte al desarrollo de todos quienes participan de la comunidad educativa, esto debiese integrar todos los aspectos académicos y curriculares de forma articulada para que funcione, haciendo literalmente un trabajo “de joyería”, pero por sobre todo, que los estudiantes trabajen dentro del aula las actitudes que el colegio espera que desarrollen, mediante actividades previamente planificadas con determinados fines como la amistad:

“ellos la vivían la amistad porque tenían actividades en torno a la amistad, porque habían actividades en orientación, en consejo de curso también habían actividades que apuntaban a eso, pero era muy fuerte, y la mitad del colegio funcionaba en el tema académico, de hecho, la directora estaba a cargo de lo académico, y el rector, o rectora en este caso, estaba encargada de la parte de formación” (E3, 11)

Si bien, dentro de las clases, los profesores revisan los contenidos correspondientes, estos también deben encargarse de fortalecer actitudes y valores en los estudiantes, pues dichos contenidos son excusas para desarrollar habilidades de tipo superior, para lograr estos fines, se debe ir más allá de la clase expositiva, pues los docentes deben permitir que los estudiantes exploren sus límites y capacidades, ya que es la única manera en que ellos pueden descubrir sus propios procesos de aprendizaje, pero también a trabajar y a interrelacionarse con los otros, aprendiendo a desempeñar distintos roles, a ejercitar la tolerancia y el respeto hacia sus compañeros para finalizar en el aprendizaje de trabajo grupal, todo esto, a través de la experiencia:

“cuando en las escuelas pasa que hay una formación real de un alumno, no tiene que ver tanto que el profe le dijo tal cosa o lo obligó a hacer tal cosa sino tiene que ver que el alumno aprendió de la misma experiencia, en clases o en el patio o donde sea, en la extra curricular...” (E4, 4)

El análisis que emerge desde el problema es que la responsabilización del éxito en la formación de los estudiantes depende de una formación articulada principalmente de quienes componen las otras esferas de relación educativa: directivos, docentes, administrativos, paradocentes, etc. Y para ello la propuesta en esta investigación es que nuevamente se enfrenten al programa como ocasión de reevaluar sus propias prácticas: enfrentar el conflicto de discutir, posicionarse, hacer explícita una posición argumentativa para poder luego construir realmente una posición honesta y franca con el trabajo “de joyería” que se pretende hacer:

“de hecho si uno ve los colegios que son exitosos eh... son precisamente exitosos porque están... tienen una base en el compromiso, en el no sé... compromiso en todo ámbito, desde lo académico, la gente se siente identificada... los niños identificados con sus papás, su colegio, los papás también...” (E5, 41)

4.2.2.3 Comportamiento asociado al valor – Conductismo y calificación para el control

Los aportes que la educación valórica puede tener hacia los estudiantes, son sin duda herramientas de vida para el desarrollo de las relaciones interpersonales de los sujetos que se encuentran en proceso de formación. Dicho proceso se hará observable al momento de la adultez, pero también se verá reflejado dentro del aula en las relaciones interpersonales con sus compañeros de curso, incluyendo lógicamente la establecida con los docentes, es así como ellos mismos reconocen que la formación valórica ha mejorado considerablemente el comportamiento de ellos, traducéndose así en la contribución de un buen clima de aula y por sobre todo a favorecer la unión entre ellos.

Los valores que se entregan en los establecimientos son los universales, además de los que están intrínsecamente determinados por los lineamientos del colegio y determinados previamente en el PEI, los que idealmente debiesen establecerse mediante previo trabajo con la comunidad educativa, sin embargo, suele hacerse sin el conocimiento de ella; luego de eso, se definirá el tipo de educación valórica:

“Me parece que para definir formación valórica tiene que ver con un... con ciertas pautas que el mismo colegio entrega... que son pautas que se deciden de un modo jerárquico, no cierto, y que todos tienen que de alguna forma respetar, o sea los profesores lo respetamos porque nos

pagan, los alumnos lo respetan porque están en el colegio y quieren salir del colegio... qué se yo... no quiere que... por ejemplo, que les llamen al apoderado... y... eh... otras instancias en el colegio como gestión o inspectoría se dedican como a controlar y a sancionar...” (E14, 3)

Al establecerse como objetivo de clase los temas valóricos, se espera que las actitudes de los estudiantes mejoren de manera progresiva, para lograr esto, se necesita generar consciencia de los aspectos actitudinales que desean corregirse, a fin de evitar la sanción, pero el objetivo final es realizar el proceso interno de cambio, acompañado del apoyo docente; pero este acompañamiento profesional, no es gratuito ni solamente observable, sino que se encuentra regido bajo la evaluación del docente:

“no aparece en la institución, claro, hay una influencia real de los profesores que pueden ejercer y muy fuerte pero se atenúa digamos mucho por esta otra influencia que es mucho más corto placista, mucho más funcional, digamos, a este control de ah... de... de... objetivos ah... ni siquiera de aprendizajes, de objetivos logrados e... evaluaciones” (E4, 17)

Ciertamente cuando se habla de los aspectos valóricos que pretenden modelarse en los establecimientos educacionales, se basan en los considerados universalmente y los validados dentro de la propia cultura, pero por sobre todo aquellos que la propia escuela jerarquiza como aquellos más importantes:

“en lo que me estaba refiriendo recién en relación a esta imposición como de distintos valores para el aula sobre todo... ehm... por ejemplo los profesores, sobre todo se delinean mucho la... la... la... el trabajo docente a partir de los logros y resultados que obtienen los alumnos que sé yo... en distintas pruebas que sé yo, lo que puede ser observable, medible, sobre todo dentro de UTP” (E4, 11)

Ellos reconocen que en la clase de filosofía se trabajan los temas valóricos, siendo esta clase una instancia positiva para la formación de ellos, no solamente por el proceso de autoconocimiento que hacen y por ende el de aprender a respetar y valorar las diferencias de los demás; sino además por la valoración del rol docente, pues se dan cuenta del significado de

los actos y las enseñanzas, es decir, de la consecuencia de los actos de ellos, siendo los actos de los docentes más importantes de lo que ellos mismos esperan:

“hace que todo esto se haga por reflejo por decirlo así o por condicionamiento pero nunca por una formación real del profe o del alumno... generalmente cuando en las escuelas” (E4, 4)

Conforme pasan los años de escolaridad, los valores institucionales se encuentran sumamente asimilados por los estudiantes, quiénes saben el comportamiento que deben tener, pero también saben cómo manejar las relaciones entre sus pares, docentes y directivos del establecimiento educacional:

“3ro y 4to eh... complicado porque ahí tienen toda una matriz institucional, ellos saben como responder a esa marca institucional y a veces saben jugar con uno también... y con esa misma... como devolviéndonos un poco la moneda con esa... con la... con todas estas redes de imposición y que sé yo” (E4, 17)

Del mismo modo, la valoración que se hace del proceso, no se extiende no solamente a los objetivos de una clase determinada, sino a los doce años de escolaridad, pero dicho proceso no siempre se realiza de forma consciente, pero si a través de una clase propiamente tal, en la que el valor para los docentes es medible, bajo la forma aún de lo que tradicionalmente se entiende como “buen comportamiento”. Los valores tienen utilidad para los docentes en la medida que pueden extraer una nota con él, por ende legitiman el que exista una asignatura llamada valores sobre la cual la dinámica de evaluación es la misma que la que se ocupa para otras áreas del conocimiento: nota por trabajos, interrogaciones, proyectos, pruebas. Si bien es cierto que la manera tradicional de la clase no es la adecuada para este tipo de formación, si se puede sacar el máximo de provecho a través de formas tradicionales, pues a través de la experiencia de los estudiantes mediante los trabajos, pero también enseñándoles a observar la realidad que los rodea, pues de la cotidianeidad se pueden sacar aprendizajes para los adolescentes, todo depende de la experticia e interés de los profesores, pero además se hará que el proceso de aprendizaje de los jóvenes sea significativo y provechoso:

“puede ser que un contenido, un contenido que uno pasa en la escuela no tenga relevancia para los chiquillos que efectivamente... quizás no tienen relevancia por sí mismo eh... pero eh... el hecho de que eh... los alumnos puedan darle un sentido eh... dentro de su vida, que sé yo, para su futuro, para sus proyectos... ellos mismos, hace que todo eso tenga... una... otro

pie y que parte de su... de... deseo, de su voluntad y no parte de condicionamientos y de la escuela y de formación, si supuestamente se desea implantar en ellos.” (E4, 29)

“en todas partes cuando se habla... de valores, cuando se habla el tema moral, cuando se habla de ética a veces suena impositivo pero cuando se lleva a la práctica desde... lo cotidiano parece algo natural absolutamente natural” (E5, 11)

4.2.2.4 Compromiso con la formación ética desde la perspectiva del docente

Esta categoría refleja el origen desde donde las relaciones de poder que se establecen entre los grupos se legitiman y se establecen como estructuras a reproducirse de manera tradicional, contribuyendo así a la reproducción sistemática en la cual los sujetos participan y logran que las acciones pedagógicas se conciben desde un mecanismo productivo, exitoso, susceptible de obtener buenos resultados. Esto lo habíamos analizado anteriormente cuando veíamos la presencia de *violencia simbólica* a través de la cual toda forma de poder se reproduce y dinamiza por los mismos miembros que participan de un grupo social aventajado desde las estructuras de dominio y poder. Como mencionábamos, el quehacer del ámbito educativo en todas sus aristas es precisamente lo que se debe vigilar en este intertanto, ya que ciertamente el espacio donde se ejercen relaciones de poder más relevantes e imbricadas en el proceso de socialización de un individuo es precisamente su paso por la escuela como institución social.

Los docentes, dentro de este ámbito logran de una manera superficial tematizar su propia influencia en los estudiantes sin concientizar realmente el mecanismo de control y legitimación de la coerción que ellos mismos sustentan bajo la lógica de supeditar todas las relaciones sociales cotidianas bajo el marco de la evaluación para la calificación standard, y en ese sentido, pese a que se visualiza un “querer hacer”, de una práctica del “hacer” en la realidad, existe poca relación frente a su propio compromiso frente a innovar en el trabajo cotidiano relacional con los estudiantes, enfocando la problemática de la formación valórica hacia el trabajo individual, personal de cada uno de los docentes, y desde ahí, comenzar a visualizar lo que se representan como “compromiso con la formación valórica”. La óptica del docente la podemos graficar en la siguiente sentencia:

“Claro, hay una influencia real de los profesores que pueden ejercer y muy fuerte pero se atenúa digamos mucho por esta otra influencia que es mucho más corto placista, mucho más funcional, digamos, a este control de ah... de... de... objetivos ah... ni siquiera de

aprendizajes, de objetivos logrados e... evaluaciones, no cierto, y que claro, allí la influencia se coarta un poco, ahora yo creo que cada profesor, por eso decía antes que no estaba atemorizado, cada profesor e alguna manera eh... personal eh... a realiza eso según... según lo que él cree, según lo que él considera, en ese sentido claro la formación yo creo valórica digamos o ética de un profesor se siente.” (E14, 21)

El “estar atemorizado” apunta ciertamente a las formas en las cuales el docente lleva su propio discurso, en su espacio seguro que analizamos anteriormente sobre el cual él mismo se relaciona con los valores, los explicita frente a sus estudiantes de la forma más adecuada según su propio juicio como docente, a raíz de la enseñabilidad del valor. En ese plano, el docente ejecuta su rol profesional en la medida en que mantenga ese espacio individual de trabajo en torno a los valores, aún cuando percibe que el explicitar su verdadera posición frente a diversos temas puede significar el origen de más conflictos dentro de sus pares, dentro de la actual política educativa que puede visualizarse como una innovación, finalmente, como una ruptura de las dinámicas preestablecidas y legitimadas. Es así como cualquier instancia de conflicto de intereses para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en un nivel más profundo de análisis, se postpone en virtud de analizar someramente los motivos en los cuales un docente realiza su rol, y cómo los estudiantes responden a ese procedimiento legitimado, y olvidando así cualquier instancia crítica y realmente comprometida con la mejora seria y coherente del programa de formación, y más aún, con la política educacional del proyecto institucional estudiado.

“Yo creo que cada profesor, por eso decía antes que no estaba atemorizado, cada profesor e alguna manera eh... personal eh... a realiza eso según... según lo que él cree, según lo que él considera, en ese sentido claro la formación yo creo valórica digamos o ética de un profesor se siente” (E4, 17)

“O sea los profesores lo respetamos porque nos pagan, los alumnos lo respetan porque están en el colegio y quieren salir del colegio... qué se yo... no quiere que... por ejemplo, que les llamen a el apoderado... y... eh... otras instancias en el colegio como gestión o inspectoría se dedican como a controlar y a sancionar...” (E4, 2)

En relación a la forma en la cual este compromiso debiera darse para poder afirmarse como tal, que el lugar que se asume con la violencia simbólica como tal *es* la acción pedagógica

como tal. Si no existiese en lo futuro una forma en la cual el sistema educativo en general, y este establecimiento en particular, pudieran contribuir a problematizar en sus docentes lo que implica en términos personales y de trabajo en comunidad la formación integral de sus estudiantes, lo que podríamos entrever con este trabajo es la legitimación de una lógica impositiva pero subrepticia del poder que se valida por todos los participantes de la comunidad educativa, incluso más allá de la dinámica entre profesores y estudiantes. Sin embargo, es cosa de atender a la implacable importancia que se le otorga en la escuela al desarrollo intelectual de los estudiantes, que legitima las prácticas pedagógicas ligadas a lo memorístico, a abordar todo el quehacer humano desde el punto de vista cognitivo, de un objeto de conocimiento, hasta los mismos valores.

“yo creo que nuestro sistema... educativo en general, yo diría como particularmente... los colegios de Santiago se están mucho más centrado en los aspectos cognitivos... Que en los aspectos valóricos y que... que... yo siempre sostengo que no son dos cosas que se contrapongan, pero si, cuando uno destina los recursos de pronto pone el énfasis en todo lo que tiene que ver con rendimiento académico y los aprendizajes y con el desarrollo intelectual...” (E6, 12)

“Y no... claro el proyecto de valores es como de las profes de valores, pero también nosotros no lo conocemos o sea a nosotros nunca se nos ha entregado el proyecto valores en el cual nosotros solamente se nos ha entregado el valor del mes... entonces el proyecto de valores se resumen en el valor del mes porque está en la agenda... ¿Cachay? Pero no... no se ha hecho una actividad transversal para lo del valor” (E8, 18)

4.2.2.5 Dimensión afectiva en función de la formación valórica

Esta dimensión es una de las más relevantes y lamentablemente, una de las más complejas a la hora de abordar la formación valórica desde una dimensión afectiva, sobre todo cuando constatamos en la cotidianeidad de las situaciones que existe una tensión en la expresión de las emociones inteligentemente trabajadas, esto porque en pos del trabajo puramente académico subsiste una desresponsabilización del trabajo emocional, afectivo. Si la importancia de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje para los estudiantes ha sido sistemáticamente minimizada en pos de la productividad en diversos aspectos (académicos) con poco tiempo de ejecución y planificación, para el caso de los docentes la situación es aún más difícil. Esto porque las condiciones materiales para que un profesor realmente se haga

cargo de su práctica implica en gran parte que ellos dispongan de todos sus recursos emocionales y psicológicos *hacia un afuera* de sí mismos, hacia los estudiantes, hacia la administración, etc. Considerando esta base, podremos comprender el grado de importancia que adquiere para cualquier relación humana abordada desde el campo epistemológico de la psicología el trabajo para hacer cada vez más sana la relación emocional, psicológica propiamente, de los docentes consigo mismos, para recién desde ahí proponer un trabajo realmente cuidado y significativo.

El caso es que en Chile ya se ha acuñado incluso el concepto de *burnout*, un síndrome que refleja un grado importante de malestar psicológico, y tomaremos a este respecto el caso diagnosticado por el MINEDUC, en donde se reconoce que aún no hay explicaciones concretas y satisfactorias respecto a este fenómeno en Chile (Salazar, Asún, Real, comp.), esto porque existen múltiples factores que inciden en el origen y mantenimiento de este fenómeno a lo largo de la historia en la profesión docente, profesión que comporta el más escaso de los respaldos y la credibilidad en su gremio además de añadir el poco reconocimiento social que se les reporta. Es por esto que a nivel discursivo, no es de sorprender que no exista una gran profundización verbalizada en torno al relato de sus propias emocionalidades frente a diversas situaciones cotidianas y extraordinarias en el ámbito de su quehacer pedagógico, por lo que dentro de sus códigos de significación, se considera una debilidad y una posible fuente de exclusión laboral el siquiera reconocer una dimensión que hasta ahora aparece ante ellos como un espacio resguardado, contenido, reforzado para sí mismos. Podemos decir con el estudio mencionado, una situación progresiva en la cual se han producido cada vez más numerosas actividades tendientes a lograr que los docentes saquen a la luz sus preocupaciones, sus desesperanzas y emociones más profundas, pero a nivel de análisis estructural, esto no tiene gran incidencia en las dimensiones cotidianas y habituales de interrelación, ya que las estructuras de dominación alcanzan tal nivel de hegemonía que podemos confirmar los lineamientos directivos en la forma en que los roles sociales y roles de género manifiestan (o deben manifestar) su relación con las emociones.

Es por ello que las sentencias respecto a los docentes aparecen sobre una proyección hacia la dimensión que ellos ven reflejada en sus estudiantes, quienes son la figura de sus mayores aprehensiones de las cuales no se habla, como son por ejemplo la eventualidad de agresiones

dentro del aula o la interrupción del curso de su clase, entre otras situaciones, no explícitamente mencionadas por los docentes, y que finalmente detona en que cuando se habilitan espacios no constantes, aislados, de trabajo significativo, ellos adoptan una posición de resistencia, en la cual denotan la imagen de “profesor fuerte”, o “buen profesor”, en la medida en que no expresan la dimensión emocional por considerarla parte de una debilidad que no les está permitida ni legitimada desde la sociedad en la cual participan.

“te puede... se puede salir... puede salir y botarte la prueba a la basura, digamos, pero ese no es tanto un problema conductual, yo creo, es más un problema de como... de no tener... el bagaje real, tanto conceptual, digamos, pero experiencial también, como una experiencia donde ellos hayan construido algo o familiarmente o institucionalmente” (E4, 11)

“tiene que ver mucho con...con... con la afectividad que tenemos los profesores cuando hacemos algo con ellos, eh... eso afecta, digamos, agrega un obstáculo, ahora también hay otros obstáculos que tienen que ver con la misma vida que tienen los estudiantes, o sea... muchos chiquillos no saben verbalizar... no saben por ejemplo decir lo que sienten” (E4, 11)

“yo creo que se habla mucho en la escuela de las depresiones, del bullying, que sé yo y todos estos nombres se mencionan como problema, no cierto, psicológico que sé yo... pero y se habla de toda una educación humanista y valórica y que la necesidad de los valores y que blablablá pero en realidad lo que yo creo que se necesita es que hayan algunas relaciones reales con los alumnos en donde los... las personas realmente puedan llevar a cabo las relaciones que para ellos sean eh... satisfactorias o que tengan sentido dentro de su vida, ¿ah?” (E4, 29)

Desde una perspectiva realista, uno de los primeros desafíos a la hora de proponer un giro en las relaciones entre docentes y estudiantes tiene que ver primero por asegurar, dentro de las condiciones interrelacionales que mencionábamos en una categoría anterior, el fomentar a un nivel psicológico el desarrollo de habilidades necesarias para afrontar la dimensión reprimida de las emociones a partir de la asunción de las mismas, y así trabajar en el conflicto con las tensiones en pugna. A través de un trabajo sistemático desde la comunidad hacia sus docentes se puede hacer explícito un cambio en la valoración que ellos tienen desde quienes los rodean y de sí mismos en tanto profesionales, por lo cual estaríamos recién desde allí proponiendo un manejo sano y productivo con el desarrollo de habilidades humanas relacionadas a un nivel más profundo de reflexión, que traspasaría el ámbito de la psicología al ámbito de la ética propiamente tal para la resolución de los conflictos por una vía consciente, crítica y

responsable. Nada de esto podría construirse desde sólo su individualidad, así que es tarea de la comunidad educativa completa, partiendo del hacerse responsable de lo que está en boga como “conflictos en educación”, o “educación de calidad”, como qué es realmente lo que se está demandando, qué se está pidiendo que los docentes realicen en sus estudiantes y realmente si están dispuestos a cambiar el actual trabajo cognitivo-conductual por uno mucho más favorable.

“si un... alguien o una persona no sabe decir lo que siente, difícilmente va a poder comunicarle al otro lo que le pasa. Entonces en una discusión... en un problema con un profe, por ejemplo, en vez de decirle profesor su trabajo, su nota me hace sentir blabla blabla blah” (E4,11)

4.2.2.6 Rol de la Familia

La percepción que tienen los docentes en particular de la familia está mediada en gran parte por las experiencias que han presenciado desde el establecimiento en particular, y desde ahí fue tematizado el rol que esta cumple en la formación valórica de los estudiantes. Desde allí, es necesario mencionar dos realidades descritas: una, en la cual la familia se concibe como una figura social importantísima en la formación de cualquier ser humano y además un motor de la sociedad en su conjunto, y otra, en la cual la familia se tipifica bajo la figura de “los apoderados”. En primer lugar, nos referiremos a la figura de “la familia” y luego a la de los apoderados, quienes tuvieron más presencia dentro de las verbalizaciones y esto debido a una diferencia con la significación anterior, la cual representa para ellos una forma general e incluso cliché de referirse a esa parte de la comunidad educativa. Es así como los apoderados aparecen para los docentes como una figura que adquiere cualidades por sí misma, aún cuando existe una relación consciente con lo que implica la familia en el proceso educativo, sin embargo, la gran diferencia es que el apoderado es quien se relaciona directamente con ellos en tanto docentes, por lo que su interacción es un fiel reflejo de cómo se integran las diferentes agrupaciones dentro de una misma comunidad educativa.

En las verbalizaciones, los apoderados cumplen bajo la perspectiva de los docentes un rol que se sabe importante pero que ya no se trabaja en torno a él, ya que los mismos apoderados, miembros de la familia, no son conscientes en su gran mayoría del grado de influencia que ejercen sobre sus hijos, sobre todo con los de mayor edad, por lo que no han sido

concientizado por ellos como grupo, y así, no participan en general de las actividades que plantea el establecimiento. La situación que se comenta desde los profesores no afecta solamente el ámbito del proyecto de valores como tal, sino el ámbito de la escuela en general completa, es decir, una forma en la cual ni en actividades académicas, extraprogramáticas y menos de las que tienen relación al programa de valores han participado mayoritariamente los apoderados como parte de la comunidad.

“Los apoderados está hábiles de participar sólo que no saben cómo, pero tampoco sabemos como darles las posibilidades de que participen, canalizarles toda esa ansiedad que tienen por participar. Entonces ¿Cómo se puede hacer? Yo pienso que a través de talleres de padres, capacitarlos como monitores, darles un protagonismo a ellos desde esa perspectiva, que eso sea tema para ellos” (E5, 23)

Los docentes, sin embargo, igualmente evidencian en su discurso que esta situación de poca participación no se da por una desresponsabilización de los apoderados con respecto a la formación de sus hijos o pupilos, sino porque efectivamente el ritmo de quehaceres que ellos tienen que hacer, precisamente por pertenecer a una familia en particular, les impide dedicar todas sus energías a participar en el cotidiano de las actividades planteadas por el establecimiento, y por lo tanto, en el discurso de los docentes se encuentra por una parte, la constatación de que el grupo de los apoderados no tiene mayor participación en las grandes decisiones y actividades en las cuales los estudiantes se forman, por una parte, y por otra, la justificación de esta ausencia, ya sea proponiendo nuevas formas de hacerlos participar pero respetando sus dinámicas de trabajo, sus tiempos reducidos y sus tareas con los demás miembros de la familia. Cuando se les ha preguntado por el aporte de la familia, como rol dentro del proyecto de formación valórica, estas son las respuestas:

“Pero ellos se dan cuenta como mientras van... va... el tema de los valores sea un conflicto de uno de ellos, “pucha a mi me hacen este ramo, pero que queremos lograr..., los valores viene de la casa pero...” Eso ha salido ahora.” (E6, 16)

“los valores más importantes son de la familia ¿Te fijas? Y son ellos los encargados de transmitirlos y nosotros lo reforzamos, porque yo no saco nada con enseñarle a un niño por ejemplo el valor no sé del respeto si en su casa no existe el respeto, le pegan o no lo dejan hablar, lo maltratan o los papás...” (E5, 25)

4.2.2.7 Rol del Docente

Desde el discurso de los docentes, se puede inferir una satisfacción generalizada por el trabajo realizado, en el cual se reconoce el trabajo frente a todas las condiciones materiales e interpersonales dentro de la comunidad educativa que la gran parte de las veces, en situaciones cotidianas, finalmente son resueltas por él. En este sentido, el discurso docente reafirma el tema del éxito de su propio trabajo a través del lineamiento de estrategias que ellos individualmente proponen para ver una vía de solución para tales conflictos con los estudiantes. Esta predisposición al trabajo bien realizado, independiente de las condiciones administrativas y materiales con las cuales se dispone en el establecimiento, es la que reconocemos con el nombre de “vocación frente al rol docente”, y cada docente elabora su propio discurso en relación a este concepto. Es precisamente esta representación la que los permite defenderse ante una comunidad educativa que representa las dinámicas sociales que los cuestionan y los deslegitiman como ente social de cambio y mejora.

“El trabajo docente hay casos pero yo diría que en general tienen una vocación por lo que hacen y tienen un tremendo honor por los chiquillos y creen en los cabros, creen enormemente, o sea yo creo que nosotros nos podríamos ver en este escenario que están viviendo todo momento...” (E7, 28)

En relación a las estrategias propias utilizadas por los docentes a lo largo de su trabajo, el discurso del profesorado varía; y para confirmar ello diremos que las estrategias propias apuntan al reconocimiento de la diversidad de los grupos sobre los cuales se realiza el proyecto educativo, lo cual no cambia que la acción pedagógica se realice como transmisión de una cultura impuesta, situación de la que el profesor no sería consciente, ya que reproduce los significados seleccionados por otros. Lo que sí mantiene como parte explícita de su discurso, es que desde su marco de referencia de lo que para él implica una *estrategia, el compromiso y su vocación*, es que su participación dentro del proyecto educativo es alta y eficiente para el rol que le corresponde y que él mismo significa día a día.

“Yo creo que nosotros hemos podido ver el tironeo que se produce, esa dicotomía de decir pero si yo creo, porque no agarra otra oportunidad, porque no lo entusiasmos, tienen un sentido tremendamente humanista de la vida, los profesores se la juegan por la comunidad... la comunidad... de la comunidad de los padres.” (E7, 28)

“Además te fijas que yo a uds. los conozco como en términos trabajadores, realizando una tarea, como responden a la tarea, se comprometen con el proyecto... y claro, yo si tú me dices hoy día yo puedo decir ten... o sea hay muchas diferencias entre este cuerpo docente y el cuerpo docente de Puente Alto, el cuerpo docente en Temuco, que se yo” (E7, 32)

Frente al proyecto educativo en relación con el programa de formación valórica, el rol docente es percibido por ellos bajo una figura mucho más específica, la cual les permite dinamizar a lo largo de su desempeño intra-aula la impronta valórica que se quiere otorgar y que se trabaja en ese espacio construido desde su área de conocimiento en lo que llamamos su comprensión del valor a raíz de su enseñabilidad, en una categoría anterior. Esto quiere decir que las características que determinan su trabajo son pensadas como una parte importante del proyecto educativo completo, y que esa situación amerita compromiso por parte de ellos, y eso se percibe en ellos como un hecho incuestionable, independiente de las afinidades o diferencias con el resto de sus pares dentro de los grupos que componen el “cuerpo docente” dentro del establecimiento. Todos los docentes, sabiendo las diferencias específicas que tiene para cada uno su “estilo pedagógico” están conscientes de que el hecho de realizar el trabajo pedagógico acorde al valor del compromiso con la institución revela para ellos un importante camino recorrido con el cumplimiento de su propio rol.

Cabe mencionar a este respecto que la situación vivida específicamente por el cuerpo docente en el marco de las movilizaciones estudiantiles fue en sí misma un gran avance en términos de explicitación de las diferencias de pensamiento, de estrategias de trabajo, incluso pudo detonar la clarificación de posiciones políticas entre ellos, de visiones de la realidad educativa y el rol que cumplen ellos en el proceso. Esto provocó una continua serie de reacciones ante la contingencia que permitió a la larga reevaluar y complejizar el discurso docente mucho más allá de lo que tenía que ver con el concepto de “formación integral” para sus estudiantes, en lo que implica para ellos como docentes posicionarse políticamente y verse en la necesidad de salir de sus espacios seguros de enseñanza dentro de las dinámicas propias del aula.

“... pero yo creo que tiene que ver también con el tiempo de madurez de los proyectos, con el... con el perfil de uds., uds. son mucho más jóvenes... y... y.... yo te digo en relación al tema de la toma, yo me doy cuenta que uds. tenían que hacer un proceso de escuchar a los chiquillos... que sé yo y la convicción, te juro, la convicción de que iba a pasar lo que está

pasando, pero yo tengo que hacer como si no...porque sino hoy día iba a quedar una comunidad súper saturada...” (E7, 32)

“Saturada, una comunidad en que uds. tenían la visión de que es lo que había que hacer, que no nos jugábamos suficiente por los alumnos, pero los alumnos siempre estuvieron en el centro y ellos son súper importantes o sea me da tanta rabia, juro, cuando descalifican tanto el proyecto, los profesores que se yo, olvídate los correos que mandan, tú te podi morir.” (E7, 34)

4.2.2.8 Pertinencia y aportes del programa de formación valórica:

Desde la perspectiva de los docentes, la pertinencia del programa de formación valórica depende de la forma en la cual se inserta en el proyecto educativo académico, desde un sentido transversal en su intención primaria. Esta relación está mediada en cómo el programa “se ajusta” al programa curricular de contenidos establecido por la institución escolar y que se rige desde las políticas ministeriales, por lo cual los discursos que emergieron en este sentido apuntan hacia la pertinencia entendida como esta relación descrita en términos de efectividad, productividad, alto rendimiento y planes de mejora académica, en lo general. De acuerdo a ese modo de expresar las prioridades encontramos una reacción cruzada en los estudiantes, quienes anteriormente habían expresado su inquietud sobre la dualidad que se presenta en la institución el fomento de los valores en los estudiantes y por otro lado, la implacable valoración por la competencia, por ser los más efectivos en las mediciones y así, ganar prestigio como institución frente a otros establecimientos. En ese momento, el discurso coherente que se espera queda relegado a un aprendizaje propio de los estudiantes.

“Que ellos quisieran ver como otros contenidos, como otras... otras aristas de la vida y por otra parte que ellos sienten que es un poco perdida de tiempo porque ya la... en esos momentos de su vida están muy preocupados de su rendimiento académico y por lo tanto pa’ ellos ¿Te fijas? Es mucho más importante hacer ensayos de PSU eh..., preocuparse de los diferenciados eh... preocuparse del tema académico que preocuparse del tema valores que eso ellos ya lo tiene adquirido y que no les aporta nada.” (E7, 2)

“E: Entonces, si tú pudieras resumir en ciertos conceptos lo que ha sido el programa de valores en el colegio, ¿Qué me dirías?

D: ¿La asignatura de religión?

E: Si.

D: Que se suplió la asignatura de religión, el valor mensual, eh... las jornadas.

E: ¿Sería todo?

D: Sería.” (E8, 19-24)

4.2.3 Representación global del docente hacia el programa de valores, desde su propia perspectiva.

4.2.3.1 Percepción de una necesidad práctica del programa – Problemáticas asociadas

Para los docentes en general el programa de formación valórica es algo sumamente desconocido, pues no se incluye a los docentes de las otras áreas al producir el formato de las clases, ni para conversar sobre el tipo de valores que se desea reforzar en los estudiantes, o bien, para conversar sobre la metodología que se utilizará para ello, por lo que hay docentes que sienten no poder ejecutar bien el programa debido a este tipo de dificultades, por lo mismo realizan críticas hacia él, a sabiendas del poco dominio de este:

“no lo conozco en profundidad, pero siento que falta más aplicación al programa, que no se quede en lo teórico, sino que pienso yo que valores tiene que ser más práctico (E3, 6)”

Por otra parte, hay profesores que de manera personal han intentado conocer el proyecto de manera más acabada y han considerado aspectos positivos en él, sin embargo, preferirían que tuviese mayor relación con la realidad de los estudiantes, pues si bien es cierto que este tipo de programas debe tener en primera instancia un tratamiento teórico, hacer conexión con el mundo juvenil, para que sea significativo para ellos, sino no pasará de ser una clase expositiva y evaluativa más:

“el programa es bueno, hasta lo que yo conozco, no lo conozco en profundidad pero siento que falta más aplicación al programa que no se quede en lo teórico sino que pienso yo que valores tiene que ser más reactivo. (E5, 4)”

Si bien el programa de valores constituye en términos prácticos una clase más dentro del sistema evaluativo, debe tratarse de manera diferente, debido al producto que buscamos obtener de esto, será fundamental para la vida adulta de ellos, tanto en lo afectivo como en lo social. Existen ciertas actitudes que solamente pueden adquirirse en ciertas etapas del desarrollo de la infancia y adolescencia, pues sino nunca se podrán adquirir, incluyendo

aquellas que son otorgadas por la familia y reforzadas por los docentes en la escuela. Si bien es altamente probable que el programa de valores continúe tratándose de manera tradicional, es de vital importancia la participación de los profesionales de todas las áreas en general, pues es la única manera en que el sistema educativo sea parte de la formación integral de los estudiantes, pero además que realmente exista un compromiso y un trabajo inter y multidisciplinario para con los estudiantes:

“debe ser diagnosticada, evaluada, el proceso de los resultados finales... y yo siento mira... lamentablemente está muy sólo el departamento de valores en el colegio... Noo... lo encuentro muy solo, muy solo, siento que le faltan recursos, le falta apoyo, le falta espacio eh... absolutamente no... no no creo que pase porque no quieren los que están a cargo de valores hacerlo, no, porque simplemente no han tenido no sé... bueno también con la contingencia es poco probable que hoy en día hablemos de esto pero...” (E5, 48, 50)

Aunque el programa de valores de los establecimientos por lo general no es bien conocido por los docentes, todo colegio posee una identidad propia, que de manera directa o indirecta es aprehendida por los estudiantes, profesores y directivos; transmite por ellos mismos a las personas que se incorporan al establecimiento y que pasan a ser parte de la comunidad educativa. El distintivo identitario del colegio suele ser utilizado por los estudiantes del establecimiento para obtener fines particulares, pues saben manejarse bajo aquellos códigos, que en ocasiones, son más conocidos por ellos que por los propios funcionarios del establecimiento (profesores y directivos). Considerando además que la identidad surge de manera espontánea, reforzada por los miembros del colegio y transmitida de la misma forma, pasando a ser algo naturalizado, prácticamente que se encuentra presente desde siempre (Berger y Luckmann):

“Bueno 3ro y 4to eh... complicado porque ahí tienen toda una matriz institucional, ellos saben como responder a esa marca institucional y a veces saben jugar con uno también... y con esa misma... como devolviéndonos un poco la moneda con esa... con la... con todas estas redes de imposición y que sé yo eh...” (E14, 26)

Reconociendo la personalidad de los estudiantes, que no siempre se encuentran dispuestos a respetar reglas, pues son para ellos imposiciones, entonces la utilización por parte de los

docentes de la identidad escolar, pasa a ser una buena herramienta educativa y para que los adolescentes puedan obedecer reglas:

“Basta con que se observe, digamos, que yo creo en algo a pesar de que yo no estoy ni de acuerdo con ello, lo que implica de alguna manera cierta heteronomía implícita, no cierto, porque en el fondo estoy diciendo que va... no me importa que los demás me digan lo que tengo que hacer porque en el fondo yo sé que no estoy ni ahí con eso” (E4, 23)

Otra forma de intentar transmitir valores a los estudiantes, es a través de diversas actividades grupales dentro del área específica, y reforzadas constantemente en los distintos subsectores mediante los trabajos grupales y en equipo; lo más importante es que al ser experiencias vividas por ellos, la transforman en significativas y por ende más valiosas que el resto de las clases:

“debe vivido por los niños fíjate, por ejemplo, si tú enseñas un valor de la amistad, que quede impreso da lo mismo, a la larga tiene que estar absolutamente basado en la experiencia, en la vivencia, yo creo que los valores se hacen en la comunidad educativa, en la práctica” (E3, 8)

“...Aprendieron con el profesor a hacer algo y en ese hacer algo juntos... construyeron algo que ellos pueden valorar o no, con el cual ellos pueden hacer sintonía o no” (E4, 4)

El trabajo y la cotidianeidad del trabajo del docente junto a sus estudiantes es fundamental para desarrollad las actitudes y valores que dirigirán sus actos en el presente, pero también serán aquellas que ejecutarán al momento de la adultez al relacionarse en todos los ámbitos.

“Claro, el diálogo, el respeto, la tolerancia, la autonomía pero... yo creo que sobre todo, también, una sintonía como real a saber, a entender cual es la experiencia del otro y saber hacerse, armarse como profesor desde esa experiencia con los alumnos y no solo desde la institucionalidad porque la pura institucionalidad eh... hace que todo esto se haga por reflejo por decirlo así o por condicionamiento pero nunca por una formación real del profe o del alumno...” (E14, 8)

4.2.3.2 Reconocimiento de la importancia de una formación valórica donde la comunidad educativa es responsable

El diagnóstico reflejado por el discurso de los docentes frente a las instancias que podrían mejorar o potenciar la formación valórica de los estudiantes pasan por el acto no consciente de delegar esa función en otros miembros de la comunidad educativa, incluso sus pares del área de valores, sobre todo cuando se trata de trabajar en términos explícitos el posicionamiento frente a otros temas que no son estrictamente académicos. Así se confirma lo explicitado por los jóvenes, quienes consideran que los profesores son los primeros en reproducir las dinámicas sociales que están legitimadas en relación a los valores ordenados ya jerárquicamente, y en ese sentido, reflejan la imagen de que cualquier problematización valórica frente a otro tema que no sea de su competencia estrictamente académica será tema de otra persona, una “delegación” del cargo, o bien del corpus de normas impuestas por el establecimiento en su manual de convivencia, como una suerte de “conocimiento-receta” de los diferentes conflictos suscitados en aula. La reacción de los estudiantes es esperable en torno a la confirmación desde el sector de los docentes, en donde ellos tienden a rebelarse ante las normas, ante su representación del programa de formación valórica como una extensión de la misma en un trabajo que se quiere innovador pero que repite las mismas lógicas tradicionales de enseñanza, aprendizaje y evaluación, por lo tanto ellos son quienes, a través de su representación de todo este trabajo, denuncian la necesidad de que los docentes “pongan en juego” sus prácticas pedagógicas como parte de su trabajo en torno a los valores que se perciben a través de este quehacer. Es a partir del discurso docente que se evidencia lo anterior:

“digámoslo eso que se llama formación valórica... eh... ahora claramente en filosofía se supone que tienen cursos que tienen relación con ética... pero yo no me referiría a ese curso... enteramente relacionado con formación valórica como formación en valores o el respeto de ciertos valores, yo creo que eso es más una cuestión mucho más institucional y que los alumnos en general responden a ello más por una cuestión de obligación, por una cuestión de deber más que una cuestión de formación” (E14, 3)

Los docentes confirman que para cuando existen problemas tematizados por ellos de carácter “valórico”, recurren a otras instancias, a menudo punitivas propuestas por la misma escuela para poder dar solución a estas problemáticas, ya sea enmarcadas por el profesor jefe o la inspectoría del colegio, de quienes se espera puedan dar solución a través del castigo hacia el

originador del conflicto. Cuando se deriva el caso problemático, el docente puede volver a sus labores dentro de lo que sí se ha comprometido defender a partir de sus propios juicios sobre la enseñanza, por lo cual la situación se desliga de su ámbito de competencia. Esta situación se acrecienta mucho más en lo que compete a los docentes de asignatura, aunque también se ve reflejada en quienes incluso tienen jefatura, ya que si el problema no se ha solucionado con los castigos correspondientes, se recurrirá a instancias más “atemorizadoras”, como la dirección del colegio o la misma corporación educacional. Esta situación se confirmó, comentario aparte, a través de la continua observación al trato que se le delegó a los estudiantes que participaron de los intentos de toma del establecimiento dentro del marco de las movilizaciones estudiantiles, y finalmente, de los que se posicionaron como gestores de la misma, los cuales fueron reubicados en otros colegios previa “expulsión” de la corporación educativa.

“la formación valórica es una cuestión como transversal en la escuela, que está relacionado con disciplina pero también con otras instancias, como por ejemplo: eh... la inspección..., esta relacionada con... los profesores jefe,... está relacionado con los mismos movimientos que hacen los estudiantes entre ellos, entre los cursos... su organización” (E4, 2)

“En ese sentido claro, hay una formación, por decirlo así, valórica en el sentido que los alumnos cuando aprenden algo, lo aprenden haciendo algo que ellos valoran, lo hacen con un sentido de construcción entre ellos” (E4, 4)

“en otro plano, yo creo, o sea pienso que está en otro plano, digamos, que toda esta cosa más concreta, digamos, de disciplina institucional, valórica, normas, reglas, que sé yo... eh... sino que está como en el proceso que uno va observando con los alumnos y ellos mismos van sintiendo y por lo cual uno va trabajando con ellos” (E4, 19)

“La verdad es que no sé que quitaría si no lo conozco a cabalidad solamente se lo concreto que son dos horas a la semana que... yo creo que fue buena idea por ejemplo que los cursos chicos hicieran una profe de valores de la asignatura, como que le da otra diferencia, pero si deberían estar como te decía antes se juntara más con el... entonces qué le agregaría, le agregaría más conexión con toda la comunidad o sea que se traspase esto a toda la comunidad, los administrativos, no se hacer una jornada de administrativos y... (E8, 54)

4.2.3.3 División ideal y procedimental para la enseñanza de un valor.

Esta categoría confirma la premisa que guía este estudio en el sentido a través del cual uno de los factores que detona la problemática de la formación en valores es que al valor, en relación a su enseñabilidad, se le operacionaliza desde una óptica en donde aparece como un objeto cognoscible más que una *relación cara a cara*. Los docentes comprenden al valor desde una visión “ideal” y otra “procedimental”, la cual se confirma a través de sus sentencias. En la primera visión, aparecen las verdaderas intenciones de la enseñanza en su sentido más puro, los desafíos a seguir, la necesidad de volver la formación valórica hacia un ámbito vivencial, y en ese sentido, se acercan al plano sobre el cual se comprenden los valores en el sentido ético que se plantea en este estudio: como una entidad correspondiente al plano experiencial-relacional-conflictivo en el que un sujeto se puede efectivamente desarrollar con otras condiciones para su aprendizaje. En la segunda visión, procedimental y que coincide con la representación que los estudiantes tienen de sus docentes, se percibe el trabajo con los valores dentro de un proyecto educativo en el cual ellos participan y desde como un contenido cognitivo de conocimiento sobre el cual ya se ha determinado una dinámica de trabajo en el cual no se admite un cambio desde la base, por lo cual legitiman la reproducción de la forma en la cual comprenden la “formación en valores” como tal. Es esto lo que permite la apertura a la legitimación de las acciones pedagógicas orientadas a lo coercitivo, como se trabajó anteriormente en el apartado sobre rol docente y acción desde la óptica del estudiante. Por lo pronto, nos quedaremos con las impresiones extraídas desde los docentes a la hora de lo que esperan de una formación valórica seria y coherente con el compromiso.

“... yo creo que se habla mucho en la escuela de las depresiones, del bullying, que sé yo y todos estos nombres se mencionan como problema, no cierto, psicológico que sé yo... pero y se habla de toda una educación humanista y valórica y que la necesidad de los valores y que blablablá pero en realidad lo que yo creo que se necesita es que hayan algunas relaciones reales con los alumnos en donde los... las personas realmente puedan llevar a cabo las relaciones que para ellos sean eh... satisfactorias o que tengan sentido dentro de su vida, ¿ah?, puede ser que un contenido, un contenido que uno pasa en la escuela no tenga relevancia para los chiquillos que efectivamente... quizás no tienen relevancia por sí mismo eh” (E14, 33)

“ahora claramente en filosofía se supone que tienen cursos que tienen relación con ética... pero yo no me referiría a ese curso... enteramente relacionado con formación valórica como formación en valores o el respeto de ciertos valores, yo creo que eso es más una cuestión mucho más institucional” (E4, 2)

“Más funcional... como a los... lo... lo que se entiende por aprendizaje generalmente en la escuela, que es cuando los chiquillos eh... de alguna manera todos, casi todos en la sala aprenden tales contenidos...” (E4, 9)

“poder actuar en algo entonces todo lo que esté involucrado en ese proceso digamos eh... claro, eh... que sé yo... respeto, diálogo, autonomía de parte de los alumnos que sé yo... yo creo que son características que un profesor debiera tomar en cuenta y tener presentes en el momento de enseñar algo porque... y si se parte de un modo puramente jerárquico obviamente que vas a tener 20 rojos en matemáticas o en filosofía vas a tener 20 rojos porque obviamente hay chiquillos que no... no ni siquiera se van a percatar de lo que trataste de hacer” (E4, 15)

“ahora, obviamente que los alumnos quieren sacarse un 7 y que uno quiere que se saquen un 7 que les vaya bien pero no... no... no ocurre si no se hace un trabajo con ellos donde uno logra tener un contacto en el cual ellos puedan trabajar y hacer sus cosas y aprender en base a esta relación real... real donde la gente por ejemplo se equivoca, por ejemplo, donde el profesor se equivoca, ellos se equivocan y en donde esos errores no son sancionables sino que son parte de la misma convivencia digamos” (E4, 15)

“si tu me preguntas el aporte que hay hoy día... el proyecto da... yo creo que la conceptualización de que hay un espacio para preocuparse de los valores y que valores son: la convivencia, el conocerse a sí mismo, vivir en comunidad, etc., o sea desde el punto de vista cognitivo te insta un tema valórico yo creo que ese es un tremendo aporte.” (E6, 6)

4.2.3.4 Valores y familia desde la perspectiva de los docentes

Dentro de los contextos educativos, la formación que se da en los establecimientos es evidentemente académica, siendo también lo que cada una de las familias busca al momento de ingresar a sus hijos al sistema. Si bien con los años los fines de la educación han ido cambiando, también lo ha hecho la sociedad, debiendo ajustarse a los nuevos tiempos y a las nuevas necesidades.

Aún cuando hablamos de cambios en el sistema y de la sociedad, existen ciertos fines educacionales que perdurarán en el tiempo y seguirán siendo propios de la escuela, pues nada ni nadie puede suplir aquella función. Como primera instancia, corresponde decir que la escuela constituye una de las instituciones en las que se reproduce la sociedad, teniendo con esto una importancia social y política, pues es el Estado a través de sus planes y programas que decide qué elementos perdurarán en la sociedad y cuál será la memoria colectiva y

definirá el conocimiento que será considerado como “válido” para los adolescentes; también constituye el espacio por excelencia en el que se produce la socialización tanto primaria como secundaria de los estudiantes. Bajo esta lógica, la función de la escuela moderna es insustituible, por cualquier otra organización.

Siendo una de las labores principales de los establecimientos educacionales la entrega de contenidos y/o asignaturas para el desarrollo de habilidades; pero también el reforzamiento de valores propios de nuestra cultura y sociedad, los que debiesen ser entregados en primera instancia por la familia, aunque en los contextos más vulnerables, estos son responsabilidad de la escuela:

“Los valores más importantes son de la familia ¿Te fijas? Y son ellos los encargados de transmitirlos y nosotros lo reforzamos, porque yo no saco nada con enseñarle a un niño por ejemplo el valor no sé del respeto si en su casa no existe el respeto, le pegan o no lo dejan hablar, lo maltratan o los papás...” (E5, 25)

Es sabido que cuando una familia se compromete con sus hijos, no solamente tendrá personas formadas de manera íntegra, sino también tendrá un mejor rendimiento académico, pues se involucran en el proceso educativo, ayudando a crear hábitos de estudio, colaborando con el desarrollo de actividades; por tanto otorgándole importancia a lo que significa la educación de los hijos, siendo esto transmitido a los hijos.

Aquel actuar familiar no solamente es positivo para los estudiantes en cuanto a los apegos familiares, sino también porque los estudiantes más exitosos en sus resultados académicos son aquellos en los que el apoyo familiar se encuentra presente. Si hablamos de los estudiantes de más bajos recursos, se puede afirmar que es posible torcer la mano al destino, superar la brecha económica y por ende mejorar los resultados académicos, mediante el compromiso familiar. Otro aspecto a considerar es el compromiso lógico de los estudiantes con su propio aprendizaje y el de los docentes con la educación de sus alumnos, es decir, de toda la comunidad educativa:

“Sí, si, yo creo que... de hecho si uno ve los colegios que son exitosos eh... son precisamente exitosos porque están... tienen una base en el compromiso, en el no sé... compromiso en todo

ámbito, desde lo académico, la gente se siente identificada... los niños identificados con sus papás, su colegio, los papás también...” (E5, 41)

“No, todos nos deberíamos hacer cargo, yo creo que en... hay que trabajar en todos los ámbitos... so... tanto en las reuniones de apoderado... como en los consejos de curso, como... o sea hay que ligar orientación con su curso y valores principalmente para ligar al profesor jefe con la pega del profe de valores porque también siempre estamos en el tema de que no... que se portan mal en valores... pero nosotros no tenemos tampoco como el contenido por así decirlo si podi' llamarlo de alguna forma...” (E8, 26)

La participación de los padres y apoderados como ya se estimó es invaluable en el proceso educativo de los hijos, pero no siempre éstos saben cómo colaborar con las actividades de sus niños, por lo que en los establecimientos se piensa en trabajar estrechamente con ellos para poder dirigir de alguna forma esta ayuda, de una manera efectiva y eficiente:

“Los apoderados está hábiles de participar sólo que no saben cómo, pero tampoco sabemos como darles las posibilidades de que participen, canalizarles toda esa ansiedad que tienen por participar. Entonces ¿Cómo se puede hacer? Yo pienso que a través de talleres de padres, capacitarlos como monitores, darles un protagonismo a ellos desde esa perspectiva, que eso sea tema para ellos” (E5, 23)

Todo el apoyo que se le brinda a los apoderados, está a cargo del proceso educativo de los docentes, pero apoyado por el establecimiento educacional, ya que es ahí donde surge la iniciativa de incluir a los padres en el proceso educativo mediante la preparación que ellos le brindan. Como se dijo, el ser el programa un iniciativa del establecimiento, son los profesores quiénes mantienen el peso de todo el sistema en sus hombros, por lo que el compromiso de ellos es fundamental para el resultado académico, pero también en la formación de los adolescentes. No basta con pararse frente a los estudiantes y apoderados a realizar la clase expositiva o para realizar talleres tutoriales a los padres, sino que pasa por el apoyo y compromiso de los docentes, quienes son conscientes de la importancia de su labor; pero también del resto de la comunidad educativa:

“Es que pa' mi ha sido todo Emprender, toda mi vida laboral, todo ha sido Emprender, lo más concreto, porque yo he trabajado en varios colegios pero nada... tan permanente entonces ha sido... ha significado todo, toda mi vida Emprender, o sea... ehm... así como podría haber estado en otro colegio... también hubiese sido significativo, pero me tocó acá o... yo creo en

el proyecto po', por eso no me cambie de colegio, me podría haber ido, me podría haber buscado pega en otro colegio.” (E8, 50)

En algunos casos, el compromiso de los profesores es tan grande, que la labor educativa más que una profesión es un apostolado, en el que la vida privada de las personas es dejada de lado por el compromiso que poseen con la vocación profesional.

4.2.3.5 Influencias del trabajo pedagógico en la formación valórica de los estudiantes desde la perspectiva del docente

Desde el discurso que se puede tematizar, es posible entrever que para los docentes existe una dualidad de formas de abordar el concepto de influencia, la que entenderemos como el grado de integración constitutiva de los sujetos que se forman a través del proceso educativo y de socialización. La influencia que la formación valórica, como concepto genérico tiene para los docentes, es innegable en lo que respecta a su propio trabajo pedagógico, sin embargo, esta formación no se adopta de la misma manera cuando se refieren a la constitución de los estudiantes a raíz del proyecto corporativo. Las razones de porqué el grado de influencia es menor a lo esperable dentro de su primera concepción se debe a que el sistema escolar no permite que los aprendizajes, eminentemente trabajados desde la óptica tradicional, no permite la verdadera entrada a otras dimensiones, psicoafectivas, existenciales, etc. Por lo tanto, la mirada de los docentes frente a las influencias que ejercen respecto a la formación valórica de los estudiantes no está validada por la institución, sino por su propio trabajo cotidiano, por su propia comprensión de lo que comprenden como “el valor”,

“yo creo que no están formando mucho, o sea... transforman cuestiones... eh... más bien...” (E4, 23)

“yo creo que es la ideología en si misma, o sea la idea de que va... en el fondo podemos hacer todo... hacer como si todo está bien, hace como si respetáramos tal y cuales cosas... y las exigimos realmente, pero sabemos que en el fondo no... no... no... no afectan nuestra integridad por ejemplo lo que realmente pensamos, lo que realmente sentimos” (E4, 27)

“Exacto, exacto es mejor que quede basado en la experiencia, que quede basado en la experiencia, en la vivencia.” (E5, 8)

Tabla N°3

Cuadro Síntesis Segunda Categoría

Codificaciones	Propiedades	Categorías
Percepción y comprensión de un valor a la luz de su enseñabilidad	Desempeño de la acción pedagógica en torno a la formación valórica, desde la perspectiva del profesor.	
Condiciones materiales e interrelacionales para la formación valórica		
Interacción para el <i>encuadre</i> de jerarquías valóricas en la comunidad educativa		
Operación y origen de las normas – Reproducción del <i>habitus</i> en verticalidad		
Necesidad de un posicionamiento frente a los conflictos, más allá del enfrentamiento de una norma		
Religión v/s Asignatura de Valores		
Dinámica de actividades		Representatividad global del programa corporativo de formación valórica, desde la perspectiva de los profesores.
Congruencia discurso-práctica		
Comportamiento asociado al valor – Conductismo y calificación para el control		
Compromiso con la		

formación ética desde la perspectiva del docente	Representatividad del programa de valores a partir del significado dado por los profesores de acuerdo a la acción pedagógica, influencia y aportes	
Dimensión afectiva en función de la formación valórica		
Rol de la Familia		
Rol del Docente		
Pertinencia y aportes del programa de formación valórica		
Percepción de una necesidad práctica del programa	Representación global del profesor hacia el programa de valores, desde su propia perspectiva	
Reconocimiento de la importancia de una formación valórica donde la comunidad educativa es responsable		
División procedimental para la enseñanza de un valor		
Valores y familia desde la perspectiva de los docentes		
Influencias del trabajo pedagógico en la formación valórica de los estudiantes desde la perspectiva del docente		

Tabla N°4

Cuadro de Codificaciones y Entrevistas Segunda Categoría

Entrevistas	Codificaciones	Propiedades
(E7, 20); (E14, 7); (E14, 33);	Percepción y comprensión de un valor a la luz de su enseñabilidad	Desempeño de la acción pedagógica en torno a la formación valórica, desde la perspectiva del profesor.
(E4, 4); (E8, 38); (E8, 44); (E5, 31)	Condiciones materiales e interrelacionales para la formación valórica	
(E14, 21); (E7, 22-24); (E7,12-14); (E4, 11)	Interacción para el <i>encuadre</i> de jerarquías valóricas en la comunidad educativa	
(E14, 2-3); (E4, 2); (E4, 4); (E4, 15); (E4, 11); (E4, 27)	Operación y origen de las normas – Reproducción del <i>habitus</i> en verticalidad	

(E4, 4); (E4. 15); (E4, 11)	Necesidad de un posicionamiento frente a los conflictos, más allá del enfrentamiento de una norma	
(E8, 10); (E8, 12); (E8, 16)	Religión v/s Asignatura de Valores	
(E5, 48); (E7, 6); (E3, 10); (E8, 36-39); (E8, 30)	Dinámica de actividades	
(E8, 30); (E3, 11); (E3, 14) ; (E4, 4); (E5, 41); (E8, 18)	Congruencia discurso-práctica	
(E14, 3); (E4, 4); (E4, 11); (E4, 17); (E4, 29); (E5, 11)	Comportamiento asociado al valor – Conductismo y calificación para el control	
(E14, 21); (E4, 17); (E4, 2)	Compromiso con la formación ética desde la perspectiva del docente	Representatividad del programa de valores a partir del significado dado por los profesores de acuerdo a la acción pedagógica, influencia y aportes
(E6, 12); (E8, 18); (E4, 11); (E4, 29);	Dimensión afectiva en función de la formación valórica	

(E5, 23); (E5, 25); (E6, 16)	Rol de la Familia	
(E7, 28); (E7, 28); (E7, 32); (E7, 32)	Rol del Docente	
(E7, 2); (E8, 19-24)	Pertinencia y aportes del programa de formación valórica	
(E14, 8); (E3, 6); (E5, 4); (E3, 8); (E4, 4); (E4, 23); (E5, 48, 50)	Percepción de una necesidad práctica del programa	Representación global del profesor hacia el programa de valores, desde su propia perspectiva
(E14, 3); (E4, 2); (E4, 4); (E4, 19); (E8, 54)	Reconocimiento de la importancia de una formación valórica donde la comunidad educativa es responsable	
(E14, 33); (E4, 2); (E4, 9); (E4, 15); (E6, 6)	División procedimental para la enseñanza de un valor	
(E5, 23); (E5, 25); (E5, 41); (E8, 26); (E8, 50)	Valores y familia desde la perspectiva de los docentes	
(E4, 23); (E4, 27); (E5, 8)	Influencias del trabajo pedagógico en la formación valórica de los estudiantes desde la perspectiva del docente	

CAPITULO V: CONCLUSIONES

5.1. Lineamientos para propuestas de mejora

De acuerdo al último análisis de las codificaciones de docentes y estudiantes respecto a sus representaciones sobre el programa de valores en específico, y respecto a la formación ética en general, concluiremos en primer lugar que se considera necesario realizar una evaluación cualitativa para monitorear, a través de la ejecución de un producto curricular concreto, como en este caso es el programa de formación en valores del establecimiento seleccionado para este estudio, una base para diseñar un plan de mejora del mismo, asumiendo que el proceso de interacción entre estos dos sectores es clave para el éxito y el cambio realista de un tema complejo para cualquier institución educativa que quiera responsablemente comprometerse con el concepto de “formación integral” en su comunidad. La investigación constante en sí misma es necesaria ya que el fenómeno a estudiar es de alta complejidad en la medida que abarca aspectos epistemológicos, sociológicos, psicoafectivos que influyen en todos los ámbitos de la construcción de la realidad para un sujeto determinado. Para comenzar, veamos una sentencia de un estudiante sobre su idea de mejorar el proyecto:

“No, yo creo que uno nunca tiene que rendirse, en el colegio tiene que estar... bien organizado, bien unido, tiene que haber buena onda, porque si uno ve que hay desunión dentro de directivos o de un directivo que trate mal a un alumno se ve feo y... pero dentro de los valores eh... no sé como podría hacerse.” (E9, 26)

Siguiendo esta línea argumentativa, este estudio permitió confirmar, dado el panorama anteriormente descrito, que la evaluación derivada de la investigación se relaciona con los significados que se atribuyen los sujetos entre sí desde sus interrelaciones cotidianas, en este caso particular, desde el tema específico de la formación valórica en la escuela, asumiendo que este es parte de una realidad socialmente construida y que toda forma de cambio sólo se puede construir desde una forma concreta y efectiva para quienes participan, de las nuevas acciones sobre el mismo eje temático. La forma de condensar una vía para la propuesta de mejora es cómo mejorar la cultura escolar en el sentido de acercar las precomprensiones de los significados que las construyen. Esto implica, por ejemplo, que se sintonicen explícitamente, bajo la ocasión de la resolución de conflictos cotidianos, los intereses, formas de ver la realidad, focos de tensiones, situaciones no resueltas, etc., lo que permitiría vías más fluidas para la comunicación explícita de argumentos y así, reorientar la cultura escolar.

El propósito de ello es disminuir la distancia de significados entre los grupos de una misma comunidad educativa, y desde esta base, cumplir en primer lugar con la necesidad de una *ética mínima* para particularizar la convivencia sobre la base de una idea de bien universalmente reconocida y conceptualizada.

A partir de la necesidad de situar el conflicto como punto de partida para una ética experiencial que se organice desde el currículum, como bagaje de gestión de un programa determinado, dentro de una comunidad educativa, se configura la línea de mejora para el programa, el cual operacionalizamos como una redefinición de sus bases ideológicas y prácticas para la implementación en la comunidad educativa completa, entre las acciones propias de la cultura escolar, su propia organización para detener la homogeneización y estandarización de la población estudiantil, la cual está mediada en todo conflicto con reglas, normas, manuales de convivencia y códigos predeterminados para registrar las acciones intra-aula. La labor de profesores es en ese punto ampliar responsablemente su rol docente para adoptar una postura explícita en sus desacuerdos y acuerdos con las prácticas presentes dentro de la comunidad y que van delineando la cultura escolar, y para ello deben trabajar la concretización de la experiencia ética sobre la base de su contextualización y posicionamiento. Si dentro de una pauta de acción general para los docentes se utilizan las normas conscientemente y acompañadas en todo momento de una experiencia ética encuadrada y consciente de los conflictos de intereses que se suscitan en la cotidianeidad entre profesores y estudiantes sería transparente para todos los miembros de la comunidad educativa el trabajo pedagógico orientado a la diferencia, a la humanización y complejización de los conflictos en contraposición a la visión simplista que se enmarca en la forma general y en boga hoy en día de penalizar los actos conflictivos dentro de una institución, y así finalizar con la representación, compartida tanto por docentes como por estudiantes, de una normativa abstracta y autoritaria de la norma validada por mecanismos de violencia simbólica a través de la llamada “acción pedagógica”.

Existe una divergencia, entre docentes y estudiantes, en relación a abordar la forma en la cual los conflictos se trabajan y cómo el establecimiento se ha posicionado ante ello, por lo cual la legitimación de la norma es una temática más cuestionada por los estudiantes que por los

docentes, lo cual se podría explicar en términos de que este grupo en particular detenta la forma de trabajo sobre la cual optan por reproducir relaciones jerárquicas, verticales y autoritarias. A raíz del trabajo con las codificaciones, obtenemos como elemento común el que el rol docente, relacionado a su trabajo y condiciones para la mejora del mismo, evolucionará en la medida en que los procesos se desenvuelvan considerando el desarrollo valórico como un proceso explícito, conflictivo e intencionado por sobre un “condicionamiento automático” emergido desde una relación docente-estudiante.

Es urgente entonces presentar la labor y figura de los docentes como diferencias legítimas de pensar y actuar en la explicitación de sus líneas argumentativas y de las verdaderas razones de su quehacer pedagógico, por lo tanto para los estudiantes debe quedar explícito que los conflictos no son irresolubles, que son abordables en la medida en que se amplíen las herramientas de empatía, comprensión y aceptación de las diferencias, y para ello no asumir una sola representación de lo que ellos entienden como el “deber ser” de un docente, sino que dentro de una misma comunidad deben poder lidiar con los conflictos que producen en lo cotidiano estas diferencias. La propuesta que se implementará estará enmarcada desde la acción pedagógica como quehacer *de interés institucional*, pero no la que nace desde la interacción escrita en clave de violencia simbólica, sino aquella que nace a partir de la comprensión de las diferencias como elemento clave para la convivencia con el conflicto, y desde aquí validar un tratamiento de las problemáticas puestas en juego por todos los participantes.

Los valores deben ser reorientados desde su comprensión primaria, ya que estos son pensados desde una visión “tipo objeto de conocimiento”, de la forma tradicional donde éstos son comprendidos desde una óptica memorística, una información que se aprende de forma pasiva y poco significativa, casi como en un discurso que opta por la tradición para revelar un comportamiento acorde a todos quienes esperan un patrón de solución “tipo receta” de los conflictos trabajados en aula. Esta visión implica tomar una posición respecto a las prioridades que rigen el proyecto educativo: la formación integral, valórica por ende, por una parte, o por la otra, el cumplimiento de las políticas educativas tendientes al logro de resultados en pruebas estandarizadas para la medición de determinadas áreas del aprendizaje, lo cual ciertamente

coarta el tiempo de trabajo pedagógico por parte de los docentes, relegando a un plano poco coherente y serio la formación valórica propiamente tal.

Tanto en los discursos de docentes y estudiantes, existe una convergencia en términos de su poca tematización de los factores psicológicos que afectan su cotidianidad escolar en el cotidiano, por lo cual podemos ver reflejado el poco tiempo que se le dedica, dentro de la formación de un estudiante, a la dimensión de la valorización de sí mismo, de su autoestima, de su desarrollo moral para la autonomía, etc., lo cual mejoraría si la acción pedagógica que emerge desde aquí contemplara explícitamente para docentes y estudiantes la base psicoafectiva y las teorías que lo sustentan, sobre todo con lo que tiene que ver con los paradigmas que orientan el proceso de aprendizaje con ellos y desde el cual se legitima el trabajo pedagógico, orientado al logro y el resultado, por ende, asociando la formación valórica a una “conducta esperada homogénea”, por lo cual podremos afirmar que una formación valórica adquiere sentido cuando las acciones que emergen de ahí son en sí mismas reflejos de un valor evidente por sí mismos para todos quienes participan de la situación, y no un estándar de lo esperable por un modelo hegemónico.

Por otro lado, la dinámica del programa de formación valórica debe reorientar un norte claro, legitimado y serio desde todos los sectores de la comunidad. Esta forma de trabajo comunitario evitaría los “activismos”, o el hacer cosas “porque sí”. La idea, por cierto, no es quitar de plano las actividades planificadas como una solución práctica al problema, sino que tales actividades deben estar previamente discutidas, conflictuadas entre diversos agentes sociales, lo que permitirá que los estudiantes signifiquen las actividades no como hechos aislados en sí, sino como ocasiones concretas que permitan abstraer los valores.

De acuerdo a las conclusiones emergidas del estudio, sería recomendable, como acción para la mejora del proyecto de formación, que se integraran los siguientes puntos dentro del panorama de trabajo de gestión educativa.

- 1.- La institución debiera establecer instancias cooperativas de discusión, reevaluación de resultados y explicitación de la continuidad del programa corporativo de formación valórica,

en particular, y en general, cuestionarse explícitamente por las consecuencias que en la práctica trae el compromiso y responsabilización de lo que implica lo escrito en el proyecto educativo, a saber, el concepto de formación valórica en el ámbito cotidiano y práctico.

2.- Los docentes, como grupo motor de aprendizajes y modelo representativo para los estudiantes del mundo adulto, a nivel de aula se posicionaran con un discurso explícito y claro para sus estudiantes de su propio trabajo pedagógico, así la cultura escolar se reorientaría hacia el trabajo cotidiano con la diferencia como eje de conflictos y consensos, así como los docentes, en tanto, también mejorarían sus habilidades de trabajo con el otro sobre la base de la comprensión y la empatía a pesar de la diferencia.

3.- La institución, en su sector docente, debe considerar el retratamiento del concepto de “valor”, sobre todo en el proceso de enseñanza-aprendizaje que lo delimita, por lo cual debiera ejemplificarse a través de una destinación del tiempo de aula a la mediación de conflictos, cara a cara y sin mediación de terceros en el proceso.

4.- La comunidad completa, a través de una instancia de reflexión resolutive, debe reescribir el actual manual de convivencia dentro del establecimiento y definir un tiempo de implementación previa reevaluación de la normativa que rige actualmente, sobre todo orientada a su utilización por parte de la comunidad.

5.- Establecer una política de distribución temporal de acuerdo a la prioridad corporativa de la institución, frente a la disyuntiva de dedicar todo el tiempo de aula a la enseñanza de contenidos cognitivos, sobre todo los subsectores relacionados a pruebas estándares nacionales (SIMCE, PSU) o bien, explicitar que el foco será la formación integral de los estudiantes, lo cual, por razones conceptuales, no se puede medir en pruebas calificadas.

6.- Dedicar la gestión educativa a una mayor intervención para el acompañamiento psicológico de los estudiantes dentro de sus deberes y responsabilidades propias de su proceso de formación en la institución, además de explicitar claramente cuáles son los fundamentos psicológicos que validan las prácticas pedagógicas intra-aula, con el fin de que los estudiantes logren aprender y generar una actitud crítica y constructiva de la labor educativa de la escuela, y así garantizar una vía para las relaciones horizontales dentro de los grupos más legitimados dentro de la ya tradicional “jerarquía” organizacional.

7.- Establecer, dentro del organigrama institucional y el programa de formación valórica, profesionales con competencias aptas para monitorear con grandes grupos de personas la propuesta del programa de trabajo, así como potenciar a toda la comunidad educativa, de forma sistemática, el trabajo para desarrollar habilidades de mediación como parte de la parrilla de soluciones posibles para la resolución de los conflictos.

8.- Generar una línea política del establecimiento a partir de su posicionamiento explícito en el abordaje de los temas comúnmente llamados “de interés valórico”, en donde, por ejemplo, uno de los elementos a delimitar sea la diferencia que guarda el programa corporativo con un diseño tradicional de la asignatura de religión, permitiendo un trabajo sin censura de los contenidos que están detrás de las temáticas de corte valórico con un enfoque similar a las esferas católicas ligadas a educación.

5.2. Proyecciones de la Investigación

El tema trabajado por este estudio merece un tratamiento más amplio desde distintos sectores del conocimiento y visiones epistemológicas, desde la cual lo planteado hasta aquí es solo una de las formas a través de las cuales se puede abordar el trabajo educativo, sobre todo en lo que tiene que ver con las bases que sustentan las políticas de gestión en los establecimientos, las cuales en su mayoría apuntan al mejoramiento de procesos administrativos más que curriculares propiamente tales. Ya que la necesidad evidente de trabajo sobre la ética seriamente planteada ha sido abordada a través de todo el estudio, nos sirve de base para delinear la implementación y el monitoreo curricular para la implementación y continua evaluación de los proyectos emergidos desde una corporación educativa en particular.

Entre las futuras investigaciones se propone efectuar:

- ✓ Un estudio sobre las vías de implementación más significativas para estudiantes y docentes de acuerdo a una reestructuración de los espacios y tiempos planificados para las diferentes dimensiones humanas que implica el aprendizaje.
- ✓ Un estudio sobre la relación entre la implementación de planes curriculares específicos con el desarrollo de habilidades sociales complejas en estudiantes y profesores dentro de una comunidad educativa especializada.

- ✓ Una investigación sobre los significados otorgados por docentes y estudiantes a la mediación como método para la resolución de conflictos en una unidad educativa.
- ✓ Una investigación de orientación y base filosófica sobre la realidad educativa chilena de la última década, con la finalidad de tematizar y revalorizar sus problemáticas con un interés urgente de cambio, desde una óptica acorde a su lenguaje y estructura, así como complementar con el campo epistemológico de su historia, tanto en el caso de docentes como de estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, Luis Enrique (1999). *Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa*, en Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

Bauman, Z. (2003). *Amor Líquido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Berger, P. & Luckmann (1968), T. *La construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bourdieu, P. (1997). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Bourdieu, P. (2004). *Los Herederos: Los Estudiantes y la Cultura*, Buenos Aires: Amorrortu

Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo Simbólico*. Hora, S.A. Barcelona.

Bruner, J. (1995). *Actos de Significado*, Madrid: Alianza.

Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo*. Buenos Aires: Amorrortu.

Casassus, J. (2009). *La Educación del Ser Emocional*. Santiago: Cuarto Propio

Casassus, J. (2003). *La Escuela y la (des)igualdad*. Santiago: LOM Ediciones.

Cortina, A. (2007). *Ética de la Razón Cordial*. Madrid: Nobel.

Delgado y Gutiérrez (1997), *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.

Fabelo, J.R, (1989), *Práctica, Conocimiento y Valoración*. La Habana: Ed. Ciencias Sociales.

Foucault, M. (1992), *Microfísica del Poder*, Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (2002), *Vigilar y Castigar*, Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Fromm, E. (1997) *Ética y Psicoanálisis*, México: Fondo de Cultura Económica.

Fromm, E. (1962) *Marx y su concepto de hombre*. México, Fondo de Cultura Económica.

Glatthorn, A. (1994) *Developing a Quality Curriculum*, CA: Waverland Pr Inc

Glatthorn, A., Boschee. F., Whitehead, B.M. (2006), *Curriculum Leadership: Development and Implementation*, CA, Sage Publications, Inc.

- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad de la Información y el Conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y modernidad*. Madrid: Morata.
- Hartmann, N., (1961). *Metafísica del Conocimiento*. Madrid: Losada
- Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una Fenomenología Pura y una Filosofía Epistemológica*, Volumen II, México: Fondo de Cultura Económica.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del Desarrollo Moral*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Lévinas, E. (2000), *De la Existencia al Existente*, Madrid: Arena.
- Lévinas, E. (1995), *Totalidad e Infinito*, Salamanca: Sígueme.
- Lévinas, E. (1991), *Ética e Infinito*, Madrid: Visor
- Lévinas (1993), *Entre Nosotros, ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pretextos
- Liotard, J. (2004). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Magendzo, A. (2006). *Educación en Derechos Humanos, un desafío para los docentes de hoy*. Santiago: LOM Ediciones.
- Marx, K. (2001). *Manuscritos de Economía y Filosofía*, Madrid: Alianza.
- MINEDUC, (2009), *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*, Ediciones Ministerio de Educación, Chile.
- Molina, Víctor, (2006) *Currículo, competencias y noción de enseñanza-aprendizaje*. Revista PRELAC, Edición de Diciembre.
- Morin, E. (2002), *Introducción a una política del hombre*. Barcelona: Gedisa
- Mucchielli, A. (2001), *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Sociales*, Paidós
- Ortiz, A. (1999), *La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la Investigación Social*, en *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*. Barcelona: Graó.
- Proyecto Valores. (2004). *Valores, Sociedad y Educación*. Santiago : LOM Ediciones.
- Programa Corporativo de Formación en Valores, 2009, Corporación Educativa Emprender

- Rodas, M (2003), *La escuela como espacio de participación democrática*, Santiago: Valoras UC.
- Rogers, C. (1983). *Libertad y Creatividad en Educación*. Barcelona: Paidós.
- Rogers C. & Rosemberg C. (1981), *La Persona como Centro*, Barcelona: Herder.
- Schutz, A. (1993). *Fenomenología del Mundo Social*. Buenos Aires, Paidós.
- Singer, P. (2009). *Ética Práctica*. Madrid: Akal.
- Stake, R. (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Touraine, A. (2003). Prefacio. En J. Casassus, *La Escuela y la (Des)igualdad* (págs. 7-13). Santiago: LOM Ediciones.
- Touraine, A. (1969). *Sociología de la Acción*. Barcelona: Ariel.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos Vivir Juntos?* México: Fondo de Cultura Económica
- Woods, P. (1987), *La Escuela por Dentro*. Barcelona: Paidós.

WEBGRAFIA

- Fernandez, J.M (2005), *La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica*. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0505110007A/7582>
- Magendzo, A. (2007). *Educación con Valores*. Artículo disponible en: http://mt.educarchile.cl/MT/amagendzo/archives/2007/10/educacion_con_v.html
- MINEDUC. EducarChile, *Estimular el Desarrollo Personal y Ético*, Disponible en: <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=210696#tema4>. Fecha última consulta: Marzo, 2012.
- OEI. Arana, Martha, *La Formación en Valores, Una propuesta pedagógica para la formación profesional*. Disponible en: <http://www.oei.es/salactsi/ispajae.htm>. Fecha última consulta: Abril, 2012.

ANEXO N°2

ENTREVISTADO N°1

El entrevistado tiene 16 años, cursa tercer año medio y es alumno del colegio desde hace 3 años.
Lugar: El patio es un lugar abierto con sillas y mesas acomodadas para que los estudiantes que deseen se reúnan con el profesor a cargo. A menos de 15 metros del lugar está la reja y las sillas que separan la toma estudiantil del colegio. Se fija la hora de la entrevista de antemano y su tiempo de duración estimado.
Fecha: 11 de Agosto 2011
Dependencia: Colegio Particular Subvencionado con Financiamiento Compartido
Modalidad: Científico-humanista

1.- E: Bien, estamos grabando, primera pregunta, quiero que me digas de la forma más libre posible, y más honesta, cuál es tu impresión del programa de valores que se implementa en el colegio, el proyecto, las salidas, etc. Piensa en las clases, en las salidas, piensa en la profe, piensa en tus compañeros

2.- A: Creo que el programa de valores ha sido acá, o sea, la idea, ha sido super buena, en el sentido de fomentar los valores que se dan en los hogares cosas así, pero ya más allá de el docente que trata de manifestarlos por así decirlo, emm... (se detiene) encuentro que es súper, como decirlo, ejerce súper erróneamente lo que son los valores, hablo de que si estamos hablando de no sé po, el valor del no a la violencia, es la primera que, como que fomenta el camino de la violencia diciendo que ese camino es más rápido que el pacífico, entonces, es mejor que nos vayamos a cambios más radicales, etc, como fomentando eso siendo que como un valor que ella ha pasado por todos lados... también hay un valor que ella trata de ejercer diciendo así como “valor al respeto”, “valor a la otra cosa” y ya, está bien que lo fomente y todo lo que quiera pero también eso viene de la casa ¿me entiende?, no hay un docente que pueda venir acá a decir emm, esto es lo correcto que uno haga moralmente, pero éticamente para la persona a lo mejor no puede serlo así, eso es lo que opino del programa.

3.- E: Hace cuánto tiempo que participas o estás integrado al programa de valores en el colegio

4.- A: Emm, tres años que llevo...

5.- E: Ya, y en esos tres años desde que estás participando de este programa, ¿tú me podrías decir qué significa un valor para ti?

6- A: Emm.. como algo que te ayuda en la vida, algo que te permite sociabilizar, algo que te permite entrar en la sociedad propiamente tal a integrarte a esa sociedad, es como eso...

7.- E: Entonces es como... *(se interrumpe la entrevista ya que comienza a escucharse un fuerte sonido de música proveniente del sector de la toma, como clara protesta a las actividades de recuperación de los contenidos que se debían estar pasando en el tiempo de clase)* Se esperan unos minutos y previo acuerdo, se continúa la entrevista desde el punto donde quedó

8.- E: ¿Crees tú que es posible enseñar un valor?

9.- A: Claro que se puede, bueno, creo que se puede porque se transmite mediante acciones y se puede explicar de una cierta manera, por decirlo así, de cómo lo ve la sociedad que debería ser ejercido ese valor, como por ejemplo el valor del respeto debería ser como un ejemplo, porque es súper fácil decir: “este es el sentido del valor del respeto, tienes que hacer esto, esto y lo otro”, pero llevarlo a cumplir es como más complicado, o se yo digo que se puede enseñar uno pero mediante ejemplos por así decirlo...

10.- E: En ese sentido, ¿consideras también que es contradictorio que te enseñen en un “ramo” de valores? Me refiero a que ¿necesitas un profe que te dé el ejemplo más que te enseñe el valor?

11.- A: Algo así, pero también creo que el valor no se debería enseñar sino que se debería demostrar y potenciar, ya que los valores vienen del hogar, entonces no es algo que debería enseñarse, sino que potenciarse, claro.

12.- E: ¿Y qué hacemos con los chicos que no tienen valores potenciados desde la casa, cómo tú propondrías el trabajo con ellos?

13.- A: Ehh, yo hablaría, trataría de... a ver cómo podría hacerlo... trataría de averiguar primero cómo sería la familia y tratar de potenciar por la familia lo que es el valor, por ejemplo, si veo que el papá es muy agresivo y le falta el respeto todo el tiempo a la madre, sería mejor trabajar en eso y trabajar en la convivencia de la familia, en el sentido de enseñarles a los padres qué es el valor del respeto y tratando de demostrarle a su hijo ese valor, generalmente los hijos actúan por imitación, entonces si ven que está el padre faltándole el respeto a la madre todo el rato, verán que eso es algo normal, entonces eso se repercute más rato en el colegio, en otras cosas.

14.- E: Si tú pudieras resumir, en unas palabras, lo que implican los valores más importantes para las familias en nuestro país, que les han transmitido a sus hijos, tus compañeros, qué serían esos valores, qué transmite la familia

15.- A: Ehh, la familia valora el respeto, la sociabilización, em, el no salvarse solo, el trabajo en equipo, emm, por ejemplo, el no faltar el respeto, que nadie tiene derecho a quitarle la vida al otro, son digamos valores principales mas o menos que enseña la familia desde un principio, que no es algo que se tenga que pasar a llevar, etc etc.

16.- E: Volvamos al colegio, cuál serían los valores y antivalores que aprenden en el cotidiano del colegio, recién hablábamos de los valores que inculcan las familias pero qué pasa en el ámbito del colegio

17.- A: Mmm, ahí se ve... eh... es que acá tenemos, esto se llama convivencia, ya? Entonces al haber gente de tan diversos lugares existe un tipo de mezclas y de culturas por así decirlo, en donde una persona por ética puede parecer falta de respeto que siempre ha habido en la casa y una persona que viene súper respetuosa se puede pasar a llevar, generalmente, siempre se pasan a llevar, entonces inevitablemente la persona que está formada con el respeto va a aprender a ser poco respetuosa de cierta manera, entonces es como una retroalimentación negativa, lamentablemente la gente aprende de cosas negativas como también hay gente que puede aprender de cosas positivas.

18.- E: Hablemos entonces de las influencias o de lo que tú has aprendido. ¿Cuál ha sido la influencia que ha tenido para ti tu participación en el programa de formación en valores dispuesto en el colegio?

19.- A: O sea no ha tenido tanto efecto pero sí me ha ayudado en ciertos puntos, como por ejemplo, yo soy súper poco sociable, y me ha ayudado igual a conectarme con mis compañeros como cuando vamos a las salidas pedagógicas de valores, em, fomentar la conexión con el curso me ha ayudado a conocer a las demás personas, no sentirme tan tímido, me ha ayudado ciertamente a sentirme mejor como persona, pero más allá de darme, em por ejemplo... eh... en “seguir el camino de la paz” (ríe) es como “cueec” pero bueno...

20.- E: En tu opinión, ¿Crees que debería seguir el programa o cortarse, y si no es así ¿Qué cambios o modificaciones le harías al programa?

21.- A: Encuentro que sería mejor cortarlo, si me pregunta así como personalmente, porque yo encuentro que igual yo... o sea viéndolo desde el punto de vista de la persona que asciende y trata de siempre superarse creo que podría modificarlo, y, sí o sí cambiar el docente que lo hace, o sea, cambiar a uno más objetivo, que no fuera tan subjetivo, que mostrara los problemas en general a grandes rasgos, que no fuera tan personal.

22.- E: A qué te refieres con el término personal

23.- A: A que trata de ver el valor de su punto de vista, en el sentido de que si a uno le parece efectivamente erróneo y a ella le parece algo completamente como correcto, ella lo va a enseñar como correcto, pasando a llevar a los demás, por eso también decía que debiera cortarse el programa porque pienso que los valores eh, enseñarse desde la casa pero no cómo

se está haciendo este proyecto. Yo estoy completamente en desacuerdo con este proyecto porque esto parte desde la base, es como tratar de enseñar de nuevo y desde 0 los valores a un niño que ya va en tercero medio, tiene una mentalidad ya creada por así decirlo, y a un cabro de tercero medio lo podís cambiar igual pero eso es muy difícil igual. Difícil, entonces pa' qué seguir con esto, mejor trabajarlo desde séptimo octavo en donde pueden ser más moldeables, eso.

24.- E: Millón de gracias por tu tiempo para la entrevista, y bueno, vamos a parar la grabación...

ENTREVISTADO N°2

El entrevistado tiene 16 años, cursa tercer año medio y es alumno del colegio desde hace 3 años.
Lugar: Patio del sector de Párvulos del Colegio acomodado para recibir estudiantes con guías de autoaprendizaje dentro de la contingencia de la primera toma del establecimiento por las movilizaciones estudiantiles nacionales.
Fecha: 11 de Agosto 2011
Dependencia: Colegio Particular Subvencionado con Financiamiento Compartido
Modalidad: Científico-humanista

1.- E: Vamos a comenzar la grabación con una primera pregunta, me gustaría que contestaras de la forma más honesta posible. Si yo te preguntara qué es lo que se te viene a la mente cuando te menciono el programa de valores que se implementa en el colegio, qué me dirías.

2.- A: Bueno, para mí el programa de valores que se hace en el colegio, para la mayoría de las personas y me incluyo, que no los tomamos en serio, porque no se evalúa, porque no va con una nota directa al libro y afecte su promedio, pero yo, a diferencia de los demás, ehh, lo tomo en serio cuando se enseñan cosas que no sabemos o nos enseñan cómo reaccionar ante un problema que se nos presente.

3.- E: Si tú pudieras calificar con adjetivos lo que te parece a ti el programa, cómo lo definirías

4.- A: (Se detiene) A ver qué puede ser?

5.- E: Mmm imagina que llega un compañero nuevo al colegio y tienes que explicarle qué es el programa de valores del colegio, qué le dirías

6.- A: Ehhh, en este colegio se presenta el tema de valores con diferentes temas, por ejemplo, culturales, sociales o simplemente entre nosotros... (se detiene) mmm, no sé más...

7.- E: Cuánto tiempo llevas como siendo parte de este programa.

8.- A: Bueno, en el colegio, y con valores como ramo llevo cuatro años

9.- E: Y si yo te preguntara qué es un valor, qué me dirías

10.- A: Qué es un valor, ehhh... es que, oh difícil de explicar, ehhh...

11.- E: Piénsalo, tómate tu tiempo

12.- A: Cada persona se puede diferenciar de las demás por los diferentes valores que tiene, eh, algunos pueden ser... eh no sé, sociables, pueden ser, como se llama, solidarios, diferentes como tipos de valores que te hacen ser personas.

13.- E: Y tú crees que se puede enseñar un valor

14.- A: Ehhh, por las horas que tenemos en el colegio veo difícil que se pueda enseñar un valor, ya que todo el tiempo pasamos con nuestros compañeros con otras actividades o en la casa

15.- E: Y qué pasa si hay un compañero en donde ves que no trae los mismos valores de la casa, qué podríamos hacer

16.- A: Como ya repetí, lo veo difícil pero los compañeros, si son buenos, le pueden ayudar a ver el valor o que conozca nuevos valores

17.- E: Si yo te preguntara cuáles son los valores potenciados desde la familia, viéndolos como se portan tus compañeros o lo que te cuentan, que dirías

18.- A: La sinceridad, la amabilidad, el compañerismo también y como el no jugar chueco andando inventando cosas afectando a esa persona, como que aprendes a no "cahuinear"...

19.- E: Vamos a la misma pregunta pero con el colegio: cuáles son los valores que potencia el colegio, y los antivalores también

20.- A: A ver, los valores de este colegio son el compañerismo, ayudarse entre nosotros, y no echarse pa' atrás entre nosotros, por ejemplo, no dar malos ejemplos a los niños que son de cursos más pequeños, en fin daríamos malos ejemplos a los niños más chicos... y bueno, de antivalores, ehh... se presentan muchos a la vez, por ejemplo, personas y me incluyo también que no nos ubicamos en un espacio que todos compartimos ocupamos a la vez, y pasamos horas y horas juntos, con mis compañeros, por ejemplo me salen garabatos a veces o como se llama, o daños a las personas sin querer y sin darme cuenta, o incomodar a otras personas también, como el tema de ubicarse.

21.- E: Cuál ha sido la influencia de este proyecto o programa, en estos años, en tu desarrollo personal

22.- A: En el programa de valores, siento que me ha influenciado pero no tanto porque yo defiendo mis valores, ya que no son todos malos pero la mayoría son buenos, algunos malos es que me caracterizan, que soy vengativo, rencoroso, o sea, pa' mí hay influencia, pero los otros no porque no toman atención a las clases...

23.- E: Y eso a qué lo atribuyes tú

24.- A: Eh, que los temas pueden ser anticuados a los temas de nosotros, actuales, por ejemplo, si se tomaran ejemplos actuales o de índole personal de cada uno, sin dar nombres obvio, se tomarían más en cuenta

25.- E: Por lo mismo, crees tú que debiera cerrarse el programa o más bien debiera modificarse

26.- A: Ehh. Sí habría que mejorarlo, obviamente modificarlo por los diferentes temas, como dije anteriormente, temas actuales para que se tome conciencia también... temas como... mostrar antivalores como la soberbia, no ser tan soberbio mostrando imágenes por ejemplo, fuertes de personas que no tienen nada y son felices con eso y nosotros quejándonos por soberbia, nosotros que tenemos más que ellos queremos más todavía, siendo que tiene que ser lo contrario, conformarnos con lo que tenemos.

27.- E: Para finalizar, te pido que lo que sea que quieras decir sobre el programa y que no se ha mencionado acá, es el espacio

28.- A: Ehh, la profe de valores de nuestro colegio es por así decirlo, pesá, le quita los dispositivos celulares o mp3 ya que con ellos puede ser que los alumnos no se queden dormidos o presten más atención con ellos, que sin ellos a veces las clases se ponen un poco lentas y no pescamos mirando un punto en la ventana o mirando un punto cualquiera sin pescarlos ya que no nos llama la atención, pero con la música agarramos más el hilo de las clases, cosas de ese estilo

29.- E: O sea, como que haya una comprensión de por qué ustedes escuchan mp3 por ejemplo y ahí va otro tema, porque uno como profe piensa que si están escuchando música no te están poniendo atención, y ahí se falta el respeto también

30.- A: O sea, si se nos preguntara, yo lo diría... eso

31: E: Bueno, muchas gracias por tu tiempo para la entrevista

ENTREVISTADA N°3

La entrevistada es docente de primer ciclo de Enseñanza Media, realiza clases a estudiantes de sexto a octavo básico y trabaja en el establecimiento hace 3 años, sin jefatura.
Lugar: Sala de Profesores en horario de permanencia de la docente.
Fecha: Septiembre de 2011
Dependencia: Colegio Particular Subvencionado con Financiamiento Compartido
Modalidad: Científico-humanista

1.- E: Listo, estamos comenzando, pon el reproductor cerca para que se pueda escuchar mejor

2.- D: Ok

3.- E: Ya, primero cuéntame hace cuánto tiempo estás trabajando en este colegio

4.- D: Tres años contando éste como docente en el colegio

5.- E: Ya, y cómo ha sido en estos tres años, si tú me pudieras mencionar, qué ha significado para ti el programa de valores que existe en el colegio, lo que quieras decir.

6.- D: Mira, la verdad es que el programa es bueno hasta lo que yo conozco, no lo conozco en profundidad, pero siento que falta más aplicación al programa, que no se quede en lo teórico, sino que pienso yo que valores tiene que ser más práctico.

7.- E: Cuando te refieres a que tenga que ser más práctico, que significa eso

8.- D: Me refiero a que un programa de valores más que estar escrito, debe vivido por los niños fíjate, por ejemplo, si tú enseñas un valor de la amistad, que quede impreso da lo mismo, a la larga tiene que estar absolutamente basado en la experiencia, en la vivencia, yo creo que los valores se hacen en la comunidad educativa, en la práctica...

9.- E: Justamente esta pregunta tiene que ver con cómo hacemos que esta formación no se quede en lo impositivo y que sea en la práctica significativo para los estudiantes

10.- D: Lo que pasa es que, en todas partes, cuando se habla de valores, cuando se habla del tema moral, cuando se habla de ética, a veces suena impositivo, pero cuando se lleva a la práctica desde lo cotidiano, parece algo natural, absolutamente natural. Yo tengo la experiencia de un colegio, San Lorenzo, que ellos viven los valores porque ellos son colegio católico te fijas, pero me causó bastante curiosidad y me resultó bastante empática la forma en que ellos lo abordaban, desde la práctica y hacían mucha comunidad, trabajaban mucho en comunidad entonces, eran un grupo, por ejemplo, los mismos niños se hacían tutorías, los

mismos niños de cuarto medio le hacían tutorías, clases a los niños que estaban más abajo y tenían paseos los fines de semana entonces se involucraban los niños y las familias entonces se forma un nexo tan fuerte tan sólido, que se creaban lazos afectivos súper importantes, y ahí, en base a eso pum! Venía el valor, entonces ellos hablaban de la amistad y claro, ellos la vivían la amistad porque tenían actividades en torno a la amistad, porque habían actividades en orientación, en consejo de curso también habían actividades que apuntaban a eso, pero era muy fuerte, y la mitad del colegio funcionaba en el tema académico, de hecho, la directora estaba a cargo de lo académico, y el rector, o rectora en este caso, estaba encargada de la parte de formación.

11.- E: O sea que había una preocupación real desde la directiva

12.- D: Claro, o sea, es que tenía que ser así porque estábamos en un contexto súper complejo, había mucho riesgo social, entonces...

13.- E: No habían niños que uno pudiera decir, “tienen valores desde la casa”

14.- D: Nooo, al contrario, muchos estaban muy deprivados desde esa perspectiva y a la vez, con los apoderados, había funcionado una OTEC en el colegio, entonces, ésa área estaba encargada de capacitar a los apoderados, les ofrecían cursos, de peluquería, esto, lo otro, entonces eso era absolutamente consecuente pero con un trabajo de joyería, súper bonito.

ENTREVISTADO N°4

El docente realiza clases en el nivel de educación media en el área científico humanista, lleva más de 3 años haciendo clases en el establecimiento y tiene jefatura.
Lugar: Sala de Profesores en horario de permanencia de la docente.
Fecha: 11 de Agosto 2011
Dependencia: Colegio Particular Subvencionado con Financiamiento Compartido
Modalidad: Científico-humanista

1.- E: Bueno la entrevista de hoy día bueno tú sabes que el tema se trata un poco sobre los conceptos de formación valórica en los estudiantes a términos generales entonces la primera pregunta de cajón cae' ¿Qué entiende ud. Por ello? Y ¿Cómo podría definir esta formación valórica? Pensando en los estudiantes a los que ud. Le hace clase. ¿Cómo podría definir ud. Lo que es la formación valórica?

2.- P: Ehm... a ver... eh... supongo que la formación valórica es una cuestión como transversal en la escuela, que está relacionado con disciplina pero también con otras instancias, como por ejemplo: eh... la inspección..., esta relacionada con... los profesores jefe,... está relacionado con los mismos movimientos que hacen los estudiantes entre ellos, entre los cursos... su organización y en general hay... me parece que para definir formación valórica tiene que ver con un... con ciertas pautas que el mismo colegio entrega... que son pautas que se deciden de un modo jerárquico, no cierto, y que todos tienen que de alguna forma respetar, o sea los profesores lo respetamos porque nos pagan, los alumnos lo respetan porque están en el colegio y quieren salir del colegio... qué se yo... no quiere que... por ejemplo, que les llamen a el apoderado... y... eh... otras instancias en el colegio como gestión o inspección se dedican como a controlar y a sancionar... digámoslo eso que se llama formación valórica... eh... ahora claramente en filosofía se supone que tienen cursos que tienen relación con ética... pero yo no me referiría a ese curso... enteramente relacionado con formación valórica como formación en valores o el respeto de ciertos valores, yo creo que eso es más una cuestión mucho más institucional y que los alumnos en general responden a ello más por una cuestión de obligación, por una cuestión de deber más que una cuestión de formación, quizás por algo que ellos simplemente lo crean, lo acepten así, o crean que es lo mejor o que realmente alguien considere que es lo mejor.

3.- E: Y en este caso ¿uds. están teniendo información valórica ligada a lo que es el proyecto institucional?

4.- P: Totalmente, o sea no hay información valórica si no existe esa transversalidad. Cuando se trata por ejemplo de una decisión valórica... o una decisión... ética si es que hay algún problema relacionado, por ejemplo, si es que hay alguna alumna embarazada... o una alumna está con depresión que está como muy en boga eso, depresión, bullying eh... son situaciones como difíciles y que requieren digamos de no... no... de ir de forma jerárquica no sé si existen... serán ciertos valores específicos, quizás... claro, el diálogo, el respeto, la tolerancia, la autonomía pero... yo creo que sobre todo, también, una sintonía como real a saber, a entender cual es la experiencia del otro y saber hacerse, armarse como profesor desde esa experiencia con los alumnos y no solo desde la institucionalidad porque la pura institucionalidad eh... hace que todo esto se haga por reflejo por decirlo así o por condicionamiento pero nunca por una formación real del profe o del alumno... generalmente cuando en las escuelas pasa que hay una formación real de un alumno, no tiene que ver tanto que el profe le dijo tal cosa o lo obligó a hacer tal cosa sino tiene que ver que el alumno aprendió de la misma experiencia, en clases o en el patio o donde sea, en la extra curricular... aprendieron con el profesor a hacer algo y en ese hacer algo juntos... construyeron algo que ellos pueden valorar o no, con el cual ellos pueden hacer sintonía o no. En ese sentido claro, hay una formación, por decirlo así, valórica en el sentido que los alumnos cuando aprenden algo, lo aprenden haciendo algo que ellos valoran, lo hacen con un sentido de construcción entre ellos y con uno también por eso es que te decía como... te... un si existe una institucionalidad que te impone tal disciplina y tú estás construyendo algo con ellos y ellos que son adolescentes... obviamente que no les gusta estar todos sentados todo el rato... mirando, escuchando o estar dispuesto al control que tú haces sino que ellos también quieren participar a su modo... entonces claro ahí se complica un poco el asunto.

5.- E: En este caso... eh... de esa misma manera, ¿Cómo se... o sea ud. Cómo podría caracterizar la manera en que esa institucionalidad, ese marco eh... de normas institucionales se le impone a los estudiantes en la práctica? Y ¿Cómo afecta las relaciones interpersonales que se van a establecer entre los profesores y los alumnos?

6.- P: O sea... afecta... en el sentido que ese marco institucional sirve.

7.- E: a. Y ¿Cómo afectaría la relación entre...

8.- P: O sea afecta la relación yo creo en el c... en que la hace más... la ordena de un modo más jerárquico.

9.- E: Ya.

P: Más funcional... como a los... lo... lo que se entiende por aprendizaje generalmente en la escuela, que es cuando los chiquillos eh... de alguna manera todos, casi todos en la sala aprenden tales contenidos...

10.- E: Ya, ¿Cuáles son los casos que ud. Ve en el... que ve ud. En el concepto de formación valórica en sus estudiantes a través de su paso por el colegio?

11.- P: Eh... ya... eh... obstáculos... eh... bueno... creo que los..., bueno creo que lo... bueno, se basa mucho... por ejemp... en lo que me estaba refiriendo recién en relación a esta imposición como de distintos valores para el aula sobre todo... ehm... por ejemplo los profesores, sobre todo se delinean mucho la... la... la... el trabajo docente a partir de los logros y resultados que obtienen los alumnos que sé yo... en distintas pruebas que sé yo, lo que puede ser observable, medible, sobre todo dentro de UTP... que sé yo.

Ahora obstáculos yo creo que tiene que ver mucho con como hacen posición, digamos, no permite una construcción de aprendizaje en donde los alumnos participen realmente en lo que están haciendo. Entonces eso... eso... que ellos no puedan hacer su propia... Cádiz por ejemplo a su aprendizaje, que efectivamente a veces lo tienen y que tiene que ver mucho con...con... con la efectividad que tenemos los profesores cuando hacemos algo con ellos, eh... eso afecta, digamos, agrega un obstáculo, ahora también hay otros obstáculos que tienen que ver con la misma vida que tienen los estudiantes, o sea... muchos chiquillos no saben verbalizar... no saben por ejemplo decir lo que sienten y si un... alguien o una persona no sabe decir lo que siente, difícilmente va a poder comunicarle al otro lo que le pasa. Entonces en una discusión... en un problema con un profe, por ejemplo, en vez de decirle profesor su trabajo, su nota me hace sentir baba baba bah... y puedo detectar el problema según lo que yo hice, te puede... se puede salir... puede salir y botarte la prueba a la basura, digamos, pero ese no es tanto un problema conductual, yo creo, es más un problema de como... de no tener... el bagaje real, tanto conceptual, digamos, pero experiencial también, como una experiencia donde ellos hayan construido algo o familiarmente o institucionalmente, entonces ahí se forman todos estos clanes como de alumnos con profes que s... o puros alumnos que están por su lado, los profes que están por su lado... la institución que está por otro lado porque claro, el obstáculo mismo es que no existe una gran conexión po'.

12.- E: Bueno... ¿cree ud. Que existe una relación vá... entre las características que un profesor tiene dentro de ya su propia constitución valórica formada y lo que él transmite en

esta relación con sus estudiantes que finalmente denotaría o debería denotar un proceso de formación valórica?

13.- P: Sí, si hay una relación.

14.- E: De...m... ¿Cómo la caracterizaría?

15.- P: Eh... Bueno yo creo que más que tener una formación de distintos valores como... en aceptar o decir cuales son sus valores o transmitir sus valores, yo creo que tiene que ver mucho con como los alumnos mismos se van dando cuenta de como esto es un proceso de aprendizaje, de como ciertas... actitudes van mejorando o van ayudando a su propia... a su propio trabajo ahora eso implica que los alumnos... yo creo que implica necesariamente que los alumnos se involucren con su aprendizaje de un modo distinto al modo puramente institucional, de que los alumnos tengan la libertad eh... de opinar, de pensar, de trabajar a su modo digamos, en muchas cosas y que uno tenga que también atenerse a entender y a comprender ese modo para poder actuar en algo entonces todo lo que esté involucrado en ese proceso digamos eh... claro, eh... que sé yo... respeto, diálogo, autonomía de parte de los alumnos que sé yo... yo creo que son características que un profesor debiera tomar en cuenta y tener presentes en el momento de enseñar algo porque... y si se parte de un modo puramente jerárquico obviamente que vas a tener 20 rojos en matemáticas o en filosofía vas a tener 20 rojos porque obviamente hay chiquillos que no... no ni siquiera se van a percatar de lo que tratase de hacer... porque ellos mismos no actuaron en ello, ellos mismos no participaron en eso... hacer... yo creo que el gran logro, si es que se quiere poner así, de una formación valórica no es tanto... es transmitir sino que en el hecho de... que existen relaciones humanas reales donde de ahí... de ese contexto, aparezcan ideas, aparezcan cosas que los alumnos puedan valorar y que eh... no sean sólo sacarse un 7, ahora, obviamente que los alumnos quieren sacarse un 7 y que uno quiere que se saquen un 7 que les vaya bien pero no... no... no ocurre si no se hace un trabajo con ellos donde uno logra tener un contacto en el cual ellos puedan trabajar y hacer sus cosas y aprender en base a esta relación real... real donde la gente por ejemplo se equivoca, por ejemplo, donde le profesor se equivoca, ellos se equivocan y en donde esos errores no son sancionables sino que son parte de la misma convivencia digamos.

16.- E: Entonces dentro de la... vamos a la... continuando esa misma pregunta ¿Cómo cree ud. Que influye la relación entonces que se establece entre profesores y alumnos a nivel de... de lo... que ud. Denominó hace un minuto... relación humana real eh... cómo entonces influyen esas relaciones reales... por decirlo ud... en la formación valórica de los...

17.- P: O sea influyen en los sentidos que uno no los controla del todo, de partida,... hay cosas que pueden resultar y otras que no pueden resultar y eso es un poco lo que... si es que se remonta un poco antes, uno de los obstáculos es que... justamente que la institución no permite el error o este control disciplinario no permite el error, entonces la influencia que uno podría tener, digamos, eh... valórica, por decirlo así, dentro de lo que uno está haciendo en la clase, que no es solamente que ellos aprendan tal y tal cosa sino que... que ellos... sino como lo aprenden, a través de qué cosas lo aprenden eh... a través de que... actitudes... que sé yo... que disposiciones lo hacemos eh... y que eso puede resultar o no resultar eso claro... eso no, no aparece en la institución, claro, hay una influencia real de los profesores que pueden ejercer y muy fuerte pero se atenúa digamos mucho por esta otra influencia que es mucho más corto placista, mucho más funcional, digamos, a este control de ah... de... de... objetivos ah... ni

siquiera de aprendizajes, de objetivos logrados e... evaluaciones, no cierto, y que claro, allí la influencia se coarta un poco, ahora yo creo que cada profesor, por eso decía antes que no estaba atemorizado, cada profesor e alguna manera eh... personal eh... a realiza eso según... según lo que él cree, según lo que él considera, en ese sentido claro la formación yo creo valórica digamos o ética de un profesor se siente pero no se siente de un modo que se observe o puede ser que...

18.- E: Como que está en... en otro plano...

19.- P: Está en otro plano, yo creo, o sea pienso que está en otro plano, digamos, que toda esta cosa más concreta, digamos, de disciplina institucional, valórica, normas, reglas, que sé yo... eh... sino que está como en el proceso que uno va observando con los alumnos y ellos mismos van sintiendo y por lo cual uno va trabajando con ellos.

20.- E: Entonces el... ¿Ud. cree... cuál sería entonces... como el grado de influencia que ud. ve realmente en los estudiantes? A partir de este mecanismo normativo, a través del flujo real con la relación el profesor o... o de ambos, ¿Cómo... cómo se ve esa influencia, pensando en que estos alumnos a los que ud. Le hace clase ya van terminando sus procesos de escolarización?

21.- P: Mmm... bueno ahí es complicado eh... porque los... claro yo hago clases de 4to.

22.- P: Bueno 3ro y 4to eh... complicado porque ahí tienen toda una matriz institucional, ellos saben como responder a esa marca institucional y a veces saben jugar con uno también... y con esa misma... como devolviéndonos un poco la moneda con esa... con la... con todas estas redes de imposición y que sé yo eh... pero yo creo que se siente esa... influencia eh... eh... en una cuestión que quizás no esté observable sino que también... mmm...

23.- P: Bueno eh... qué están formando... complicado jaja... yo creo que no están formando mucho, o sea... transforman cuestiones... eh... más bien... lo que forman es cierto cinismo eh... dentro de los alumnos y un cinismo institucional que está muy presente yo creo eh... de creer que basta con que crean lo que uno... basta con que se observe, digamos, que yo creo en algo a pesar de que yo no estoy ni de acuerdo con ello, lo que implica de alguna manera cierta heteronomía implícita, no cierto, porque en el fondo estoy diciendo que va... no me importa que los demás me digan lo que tengo que hacer porque en el fondo yo sé que no estoy ni ahí con eso. Yo creo que hay cierta... cinismo... que en el fondo es lo que se forma.

24.- E: Y en el caso de la... qué... y haciendo la misma pregunta pero en relación... ya no tanto al proyecto institucional normativo al marco de normas sino al marco de relaciones interpersonales que se ven día a día en el aula y que son... son más... por decirlo así... más de trazo entre este mecanismo normativo eh... ¿Con qué se estarían yendo los estudiantes secundarios...o...

25.- P: Bueno yo creo que se van con una imagen o con una representación de lo que son las relaciones humanas que no son... suficientes.

26.- E: Pero ¿Cómo son?

27.- P: A ver, son... ehm... son ex... son relaciones que... yo creo que exigen estos mismos parámetros normativos, que sé yo... pero los exigen de un modo inercial eh... lo exigen de un modo como si bastara por si mismo, como que bastara con que alguna institución lo implantara, con que alguien dijera, digamos, con cierto poder como para ser aceptado, yo creo que hay cierta... sumisión si es que hay un cómo, un poco sumiso con este bagaje previo o con esta... rechazo cínico explícito eh... entonces... ahora no es que los alumnos sean cínicos, ni que los profes sean cínicos, sino que se aprende como formación valórica, yo creo que es la ideología en si misma, o sea la idea de que va... en el fondo podemos hacer todo... hacer como si todo está bien, hace como si respetáramos tal y cuales cosas... y las exigimos realmente, pero sabemos que en el fondo no... no... no... no afectan nuestra integridad por ejemplo lo que realmente pensamos, lo que realmente sentimos.

28.- E: Para ir cerrando entonces, ¿Cuál sería... a través de toda la problemática que ud. a estado elaborando eh... el rol o... claro la figura o el rol que tiene que tener el profesor para poder no sé en la versatilidad o lo que uno podría decir no quiero que mis alumnos sigan así, digamos con este marco, cómo podría el profesor cambiar o tratar de aportar para que la situación sea diferente?

29.- P: Eh... eh... obviamente quitar ese... a toda costa quitar... este signo de cinismo, ¿ah?, que en el fondo igual no funciona porque al final igual buscamos algún criterio o buscamos alguna forma para las relaciones eh... y por lo tanto se habla de valores y que sé yo eh... pero yo creo que un profe lo que tien... buscaría yo creo o quizás pretendería buscar no sé, eso es algo que tampoco no... no... nunca lo he visto tematizado yo... de realmente eh... debiera buscar que los alumnos tuvieran la posibilidad de decidir realmente a través de lo que ellos quieren, a lo que ellos desean sus propias formas de relación y de alguna forma pelear, digamos, por ese tipo de relaciones o buscar que esas relaciones se cumplan, no atropellando a otro, pero así buscando que... haya que sus relaciones tengan sentido o que tengan lugar dentro de este mundo eh... yo creo que se habla mucho en la escuela de las depresiones, del bullying, que sé yo y todos estos nombres se mencionan como problema, no cierto, psicológico que sé yo... pero y se habla de toda una educación humanista y valórica y que la necesidad de los valores y que blablablá pero en realidad lo que yo creo que se necesita es que hayan algunas relaciones reales con los alumnos en donde los... las personas realmente puedan llevar a cabo las relaciones que para ellos sean eh... satisfactorias o que tengan sentido dentro de su vida, ¿ah?, puede ser que un contenido, un contenido que uno pasa en la escuela no tenga relevancia para los chiquillos que efectivamente... quizás no tienen relevancia por sí mismo eh... pero eh... el hecho de que eh... los alumnos puedan darle un sentido eh... dentro de su vida, que sé yo, para su futuro, para sus proyectos... ellos mismos, hace que todo eso tenga... una... otro pie y que parte de su... de... deseo, de su voluntad y no parte de condicionamientos y de la escuela y de formación, si supuestamente se desea implantar en ellos.

ENTREVISTADO N°5

La docente realiza clases en el nivel de educación básica en el área de valores, lleva 3 años haciendo clases en el establecimiento y tiene jefatura.

Lugar: Sala de profesores
Fecha: 11 de Agosto 2011
Dependencia: Colegio Particular Subvencionado con Financiamiento Compartido
Modalidad: Científico-humanista

1.- E: Ahí bien cerquita, ahí. Ya. Primero cuéntame cuanto tiempo llevas como docente acá en el colegio eh...

2.- P: 3 años como docente en el colegio.

3.- E: Ya. Y ¿Cómo ha sido tu... en esos tres años si tú me pudieras mencionar qué ha sido el programa, qué ha significado para ti el programa de formación en valores implementado en el colegio? Lo que quieras decir... así como...

4.- P: De... mira la verdad es que... el programa es bueno, hasta lo que yo conozco, no lo conozco en profundidad pero siento que falta más aplicación al programa que no se quede en lo teórico sino que pienso yo que valores tiene que ser más reactivo.

5.- E: Cuando te refieres a ser más reactivo ¿A qué te refieres en lo concreto?

6.- P: Me refiero a... a que un programa de valores más que... más que estar escrito... debe ser vivido por los niños fíjate, por ejemplo no sé si tú enseñas el valor de la amistad que quede impreso da lo mismo ¿Me entiendes?

7.- E: A la larga es mejor que quede basado en la experiencia.

8.- P: Exacto, exacto es mejor que quede basado en la experiencia, que quede basado en la experiencia, en la vivencia.

9.- Yo creo que los valores eh... se hacen en la comunidad educativa, en la práctica.

10.- E: ¿Cómo justamente lo llevamos a la práctica? Esa es la pregunta ¿Cómo hacemos que esta cosa resulte en términos que no resulte tan impositivo?

11.- P: Sí, mira lo que pasa es que... en todas partes cuando se habla... de valores, cuando se habla el tema moral, cuando se habla de ética a veces suena impositivo pero cuando se lleva a la práctica desde... lo cotidiano parece algo natural absolutamente natural. Yo tengo la experiencia de un colegio San Lorenzo que ellos viven los valores, porque ellos son un colegio católico ¿te fijas? Pero me causó bastante curiosidad y me resultó bastante empático el... la forma como ellos lo... lo... lo abordaban desde la práctica, ellos hacían mucha comunidad, trabajaron mucho en comunidad entonces...

12.- E: En grupo puede ser.

13.- P: En grupo... e... mira los niños hacían tutorías, los mismos niños de 4to medio les hacían tutorías, le hacían clase a los de cursos más pequeños y tenían aseo los fines de semana entonces se involucraban mucho los niños y las familias entonces se formó un nexo tan fuerte, tan sólido que se... que se creaban lazos afectivos súper importantes y ahí en base a eso ¡pum! Venía el valor, ¿Te fijas? Entonces ellos decía, hablaba de la amistad y claro po' la vivían, vivían la amistad porque tenían actividades en torno a la amistad porque e... habían actividades de orientación, había en consejo de curso también actividades que apuntaban a eso... pero era muy fuerte... y la mitad del colegio funcionaba en tema académico, de hecho la directora estaba con lo académico y el rector y la rectora en este caso estaba encargada de la parte de formación...

14.- E: Ah... como había... había como desde la formación había una...

15.- P: Sí, absolutamente, por qué porque el colegio estaba iniciado desde un contexto súper complejo, habían niños con riesgo social... entonces...

16.- E: No habían niños que venían digamos con los valores desde la casa.

17.- P: Y a la vez..., noo, al contrario habían muchos que estaban muy privados desde esa perspectiva y a la vez con los apoderados había funcionado una OTEC en el colegio entonces la OTEC estaba encargada de capacitar a los apoderados, les hacían cursos, de peluquería... esto, lo otro... entonces...

18. E: Consecuente con lo que...

19.- P: Absolutamente consecuente pero con un trabajo de joyería, súper bonito.

20.- E: Sobre lo mismo, ¿Cómo tú podrías pensar a partir de lo que mencionas en comparación con lo que vez acá, cómo tú crees que se podría formar valóricamente a los niños?

21.- P: Sabi tú que es lo primero que yo empezaría... por la familia, yo formaría escuelas de papás...

22.- E: Escuelas de papás, yo siempre he pensado que aquí hace falta...

23.- P: Los apoderados está hábiles de participar sólo que no saben cómo, pero tampoco sabemos como darles las posibilidades de que participen, canalizarles toda esa ansiedad que tienen por participar. Entonces ¿Cómo se puede hacer? Yo pienso que a través de talleres de padres, capacitarlos como monitores, darles un protagonismo a ellos desde esa perspectiva, que eso sea tema para ellos.

24.- E: Que se los traspasan a los niños, con las actividades...

25.- P: Claro, claro, absolutamente y ellos mismos se van formando, van creando estos lazos y van haciendo varias cosas, entonces lo académico es de nosotros, los valores también son de nosotros, pero... los valores más importantes son de la familia ¿Te fijas? Y son ellos los encargados de transmitirlos y nosotros lo reforzamos, porque yo no saco nada con enseñarle a un niño por ejemplo el valor no sé del respeto si en su casa no existe el respeto, le pegan o no lo dejan hablar, lo maltratan o los papás...

26.- E: Un reflejo de lo que aquí mismo pueden ver también...

27.- P: También, absolutamente. Ahora sabes qué, a mi me llama la atención que en estos temas siempre... siempre en estos temas siento que e... uno puede contener a los niños pero uno también necesita contención ¿Me entiendes? Como el psicoanálisis, el psicoanalista...

28.- E: Reflexivo

29.- P: Exacto ¿Cachay o no? yo psicoanalizo esto pero a la vez me psicoanalizan... y sobre eso está el otro...

30.- E: El mismo aprendizaje pero tiene otro significado ahora...

31.- P: Exacto, exacto, claro, claro entonces yo siento que en eso estamos un poquito a la deriva, necesitamos un... un... algo sólido en valores, muy sólido que trabaje para los valores, la orientación, con psicología, un trabajo súper completo.

32.- E: De joyería como diría ud.

33.- P: De joyería, absolutamente, o sea...

34.- E: A ver...

35.- P: Que no me parece utópico, me parece un trabajo a largo plazo eso si...

36.- E: Sí si no pero donde sea... lo que yo estoy viendo es que al parecer necesitai un trabajo más ligado con el proyecto de origen del colegio, o sea... no es una cosa que salga como anexo a ti... ah vamos a trabajar los valores después de haber planteado el proyecto.

37.- P: No puede ser.

38.- E: Es con el proyecto.

39.- P: Absolutamente de la mano.

40.- E: Es tiempo y recursos, es un uso mucho más fuerte...

41.- P: Sí, si, yo creo que... de hecho si uno ve los colegios que son exitosos eh... son precisamente exitosos porque están... tienen una base en el compromiso, en el no sé...

compromiso en todo ámbito, desde lo académico, la gente se siente identificada... los niños identificados con sus papás, su colegio, los papás también...

42.- E: La idea es que se logre...

43.- P: Sabi que es extraño, lo que extraño en el colegio eh... es que el niño se sienta perteneciente 100% a la... a esta comunidad, me explico el niño del Instituto Nacional dice "yo soy Institutano de corazón", eso yo siento que eso falta... en este colegio, "soy del Emprender y me siento identificado" y que yo mire y diga "Ah, este es un chico Emprender" eso siento que falta.

44.- E: No si eso es un tema de pertenencia y un tema de valórico porque no va por un tema académico solamente, va por un tema valórico, de hecho tú te apropias del colegio por el compañerismo que tienes y por el grado de compromiso que el colegio tiene contigo.

45.- P: Exacto, si, si, de todas maneras.

46.- E: Bien, ¿Cuál es, si tú me pudieras decir, cuál es la influencia o el aporte que ha tenido para ti la experiencia docente de trabajar... trabajar en lo que ha implicado tu experiencia el proyecto de valores, ya sea por la jornada, también la acogida, no sé...

47.- ¿Podrías contarme un poco cómo ha sido la influencia o no ha habido?

48.- P: Eh... haber... yo creo que... no sé si influencia, no sé hasta que punto... no sé, lo que sí he observado las jornadas y las encuentro maravillosas y siento que apuntan justamente a la reflexión pero me parece que es muy poco hacer una jornada de valores una vez al año... cada curso, porque esa misma... esa misma reflexión debe ser sistemática, debe ser continua, debe ser diagnosticada, evaluada, el proceso de los resultados finales... y yo siento mira... lamentablemente está muy sólo el departamento de valores en el colegio...

49.- E: No tiene como un...

50.- P: Noo... lo encuentro muy solo, muy solo, siento que le faltan recursos, le falta apoyo, le falta espacio eh... absolutamente no... no no creo que pase porque no quieren los que están a cargo de valores hacerlo, no, porque simplemente no han tenido no sé... bueno también con la contingencia es poco probable que hoy en día hablemos de esto pero...

51.-E: No pero, que más importante en todo caso...

52.- P: Sí, si

53.- E: Y por lo mismo la pregunta entonces cae de cajón, que primero según tú apreciación ¿Debería acortarse el programa de valores o debería modificarse? Y ¿Cómo lo harías?

54.- P: Debiese modificarse y cómo hacerlo, bueno seguir insistiendo desde pre-kinder hasta cuarto medio haciéndolo como una vivencia... potenciando el departamento de valores, trabajando de manera cohesionada psicología... psicología de valores, siempre una reunión, por lo menos una vez al mes... y... y yo creo que eh...recursos y apoyo, apoyo, apoyo tanto con la construcción de un espacio para ellos como una ejemplo no sé una oficina eh... que valores trabaje de una forma cohesionada con los otros profesores y también en forma cohesionada con los apoderados, sobre todo con los apoderados.

55.- E: O sea que haya un trabajo con la familia también...

56.- P: Absolutamente o sea si... no podría hacerlo de otra forma porque no tendría sentido, los valores se enseñan en todo po', tenemos que estar todos en lo mismo, en la misma capacitación de valores eh... para los apoderados, tiene que ser, potenciada para los profesores... tiene que ser completa, absolutamente completa.

57.- E: Si la idea es que se pueda potencial el hecho que se integre la comunidad sino no vas a tener jamás cabros que estén como...

58.- P: De hecho todo lo que está pasando... es porque la comunidad no está organizada no más po' ¿Se fija?

59.- E: Ya y por último, si algo se me fue y tú quisieras decir algo respecto al proyecto, al programa, algo que se me haya ido, ¿Qué dirías?

60.- P: Ya. Mira yo pienso eh... haber... eh... yo creo que valores tendría que tener una horita más ya, una horita más, eh... y tener un rol protagónico, más protagónico de todas maneras.

61.- E: Dice... a la larga tiene que ser más sólido.

62.- P: Absolutamente más sólido, mejor estructurado, bien implementado, diagnosticado, bien evaluado sostenido en el tiempo y con personas que... que también quieran sostener el mismo proyecto en el tiempo porque... qué pasa si de repente se nos pierde una persona se... el proyecto queda como inconcluso entonces eh... tiene, claro...

63.- E: Si no tiene continuidad y a la larga el alumno que lo que ve, un desastre de valores.

64.- P: Claro, claro, exacto y no es la idea.

ENTREVISTADO N°6

El entrevistado tiene 11 años y cursa quinto básico, tiene 6 años de permanencia en el colegio y tiene registros negativos en el área de valores dentro del libro de clases del establecimiento.

Lugar: Sala de clases 5to básico

Fecha: 18 de Agosto de 2011
Dependencia: Colegio Particular Subvencionado con Financiamiento Compartido
Modalidad: Científico-humanista

1.- E: yo te voy a hacer algunas preguntas y lo que te voy a pedir es que seas lo más sincero posible ¿Ya? Primero ¿Hace cuánto tiempo que estás en el colegio? ¿Hace cuánto tiempo?

2.- A: Desde pre-kinder...

3.- E: Y ¿En qué curso estás ahora?

4.- A: 5to básico

5.- E: 5to básico, cuéntame ¿Qué te pareció de kínder a 4to básico lo... el ramo de valores en el colegio?

6.- A: No me pareció bueno porque aprendí mucho sobre el ramo.

7.- E: Ya y ¿Qué aprendiste sobre el ramo?

8.- A: Aprendí a no pelear, a no hacer bullying y... esa cosa.

9.- E: Ya. Y tú si yo te preguntara ¿Qué ha sido... cómo te ha influenciado el programa? ¿Qué te ha aportado? ¿Qué te ha ayudado a hacer?

10.- A: En no pelear y en no... a compartir con mis compañeros.

11.- E: Si yo te preguntara ¿Cómo es esto del ramo de valores? ¿Qué hacen? ¿Qué me contarías?

12.- A: Mmm... eh... contamos nuestras actividades que nos han pasado y... y... contamos nuestros, nuestros... nuestros ¿Cómo se llama? Nuestros desenlaces que nos han pasado que nosotros no hemos podido superar en valores.

13.- E: Ya y ¿Lo hacen con una profesora a cargo o lo hacen con la profesora jefe?

14.- A: Si, no con la profesora a cargo.

15.- E: Y ¿Qué te pareció el trabajo de la profesora?

16.- A: Bueno yo creo que... yo la veo muy bien y nos ha enseñado mucho.

17.- E: Ya y ¿Cómo crees tú que ha sido la reacción que han tenido tus compañeros con el tema de valores? ¿También les gusta como a ti o es distinto?

18.-A: Algunos empiezan a interrumpir la clase y a otros les gusta.

19.- E: Ya y ¿Cuántos serían esos que les gusta y los que no? Si tú me pudieras decir.

20.- A: Del 99% yo creo que un 56% de la clase.

21.-E: Ya ¿Qué le gusta?

22.-A: Sí

23.-E: Ya y ¿el otro porcentaje no?

24.- A: No, a los otros por ejemplo un 46% no les gusta.

25.- E: Y ¿Por qué crees tú que no les gusta?

26.- A: No sé porque interrumpen la clase y cosas así, porque empiezan a conversar.

27.- E: ¿Por qué es como aburrido para ellos crees tú?

28.- A: Sí, yo creo.

29.- E: Ya y por ejemplo ¿Han tenido salidas... qué han hecho con el tema de valores?

30.- A: Hemos salido a... a las casas de acá de Larapinta... hemos salido a compartir con nuestros compañeros por la jornada de valores.

31.- E: Ya y ¿Han tenido actividades con los papás?

32.- A: Eh... no, no

33.- E: ¿No?

34.- A: No.

35.- E: No, ya. Y una consulta como para ti eh... Si tú tuvieras que decirme qué es lo más importante para ti en la vida así como un valor, ¿Qué dirías?

36.- A: Compartir con mis compañeros y tratar de no pelear y que ellos no me maltraten a mi tampoco.

37.- E: Y ¿Cómo vez eso tú en el curso? ¿Hay mucho maltrato? ¿Hay bullying por ejemplo?

38.- A: No por ejemplo si a mi me molestan otros compañeros me empiezan a decir “oye ya po' concéntrate un poco si estay con nosotros no con ellos”.

39.- E: Ah ya, demás.

40.- A: Yo les digo “Ah ya”.

41.- E: Y las niñas ¿Cómo lo reciben, reciben lo mismo?

42.- A: No, las niñas son un poco más delicadas que los hombres, las niñas nunca han molestado.

43.- E: Nunca han molestando, son los niños.

44.- A: Los niños molestan a las niñas.

45.- E: Ah. ¿Entonces el programa igual los ha ayudado?

46.- A: Sí, harto.

47.- E: Si yo te preguntara para terminar ¿Qué mejoras tú podrías hacer al programa o al ramo de valores como se ha hecho? ¿Qué te gustaría que hubiera más?

48.- A: Eh... ¿Qué hubiera más?

49.- E: Mj...

50.- A: A ver, por ejemplo... que no sé tiene todo... todo lo que hay en valores, compartir...

51.- E: Ya y ¿Qué sería eso?

52.- A: Compartir..., no pelear, que es lo que más me falta a mi.

53.- E: Ya, está bien, como que has aprendido eso. ¿Entonces no le cambiarías nada?

54.- A: No.

55.- E: Nada.

56.- A: Ah... me faltó una cosa... que sí hemos salido con nuestros padres... en valores, que fue cuando hicimos una carta y que todos los compañeros del curso de nosotros, 5to A y todos los 5tos hicimos una carta para los padres y los padres también nos hicieron una carta para nosotros.

56.- E: Ah, que bonito.

57.- A: Eso fue.

58.- E: Y ¿Resultado bien?

59.- A: Sí.

60.- E: ¿Te gusto?

61.- A: Sí, a todos.

62.- E: Ah, excelente.

ENTREVISTADO N°7

La docente realiza clases en el nivel de educación básica en el área científico humanista, lleva más de 4 años haciendo clases en el establecimiento y tiene jefatura.
Lugar: Sala de clases 4to básico.
Fecha: 18 de Agosto de 2011
Dependencia: Colegio Particular Subvencionado con Financiamiento Compartido
Modalidad: Científico-humanista

1.-E: Veamos si profundizamos con lo que los chicos opinan del programa un poco.

2.- D: No lo que pasa que ellos dicen que ya son cosas muy reiteradas y que... y que se repiten a lo largo de toda la formación, entonces que ellos quisieran ver como otros contenidos, como otras... otras aristas de la vida y por otra parte que ellos sienten que es un poco perdida de tiempo porque ya la... en esos momentos de su vida están muy preocupados de su rendimiento académico y por lo tanto pa' ellos ¿Te fijas? Es mucho más importante hacer ensayos de PSU eh..., preocuparse de los diferenciados eh... preocuparse del tema académico que preocuparse del tema valores que eso ellos ya lo tiene adquirido y que no les aporta nada.

3.- E: De hecho un de las preguntas... se la hago a ud. también. Yo parto mis entrevistas preguntándoles qué significa para ellos el programa de valores, las horas de valores ¿Qué son? Y bueno, muchos de ellos me hablan de la materia que... como esto de pasar un valor, esto como que fuera un contenido cuando en realidad se practica en la amistad, en el valor del compañerismo, de la lealtad y eso no es una cosa que sea de clase, entonces la pregunta que yo les hago es ¿Qué cambio o mejoras le harían al programa? Y muchos de ellos el tema de lo práctico entonces... bueno la pregunta también cae en ud., ud. ¿Qué modificaciones, de lo que conoce del programa haría, como evaluación inicial?

4.- D: Bueno a ver, yo creo que efectivamente nosotros tenemos que hacer una mirada más amplia, o sea tenemos que ampliar los ejes... no sé si los ejes, porque los ejes temáticos como abordan todo lo que uno quisiera tocar, pero sí en los planteamientos específicos yo creo que

tendríamos que ampliar, por una parte y por otra parte yo creo que tendríamos que abrirnos a otros actores de la sociedad que pudieran dar testimonio, o sea yo lo miro como una cosa mucho más testimonial... eh... yo creo que al final, estos tiene que ser más espacios de reflexión que espacios de contenidos y espacios de reflexión y de acción, espacios de reflexión que se traduzcan en pequeños proyectos de acción, yo creo que para ello a nosotros nos falta mucho.

5.- E: Y ¿Cómo ud. consideraría que podría hacer ese aporte? O ahora ¿Cuál sería el aporte que hace el programa de valores a los estudiantes? ¿En qué les ayuda? ¿En qué les aporta? ¿Qué hace que ellos reflexionen o actúen según su expresión?

6.- D: Mmm... yo creo que, yo creo que en esto que les da el espacio eh... yo creo que el espacio es pequeño porque ese espacio en profundidad se concibe fundamentalmente en los días que salen, en los días que salen a hacer su reflexión por el colegio... o en el día que le toca curso y el módulo de una hora yo creo que es muy poco... y en la organización también abordar al grupo-curso como para una reflexión que tiene que ver con la introspección... o con una reflexión mayor eh... no es un contexto adecuado, entonces yo creo que nosotros tenemos que eh... hacer un desarrollo de una metodología distinta para tocar el tema, por una parte pero por otra parte yo creo que es bueno el aporte... si tu me preguntas el aporte que hay hoy día... el proyecto da... yo creo que la conceptualización de que hay un espacio para preocuparse de los valores y que valores son: la convivencia, el conocerse a sí mismo, vivir en comunidad, etc., o sea desde el punto de vista cognitivo te instaura un tema valórico yo creo que ese es un tremendo aporte.

7.- E: Ahora.

8.- D: Desde el punto de vista del desarrollo, yo creo que estamos súper empinados.

9.- E: Y ¿Eso debido a qué?, por una cosa de sistema, una cosa de recursos, una cosa de planificación curricular, ¿En qué estaría esto... eso de en pañales todavía? ¿Qué faltaría?

10.- D: Eh... yo creo de verdad que porque no tenemos los recursos humanos que tengan el tiempo de sentarse a pensar, a hacer el diseño... y porque yo creo que nuestro sistema... educativo en general, yo diría como particularmente... los colegios de Santiago se están mucho más centrado en los aspectos cognitivos...

11.- E: Y en los aspectos...

12.- D: Que en los aspectos valóricos y que... que... yo siempre sostengo que no son dos cosas que se contrapongan, pero si, cuando uno destina los recursos de pronto pone el énfasis en todo lo que tiene que ver con rendimiento académico y los aprendizajes y con el desarrollo intelectual...

13.- E: Se exige, se exige... desde el sistema.

14.- D: Se exige desde el sistema y para los chiquillos es una cuestión súper importante y como que lo otro uno siente que acá viene por añadidura y de verdad no viene por añadidura.

15.- E: Si po', eso es verdad.

16.- D: Pero ellos se dan cuenta como mientras van... va... el tema de los valores sea un conflicto de uno de ellos, "pucha a mi me hacen este ramo, pero que queremos lograr..., los valores viene de la casa pero..." Eso ha salido ahora.

17.- E: Ya, si yo le preguntara así ya como para ir... ¿Qué es un valor? ¿Qué se valora en Chile?

18.- D: ¿Qué se valora en Chile?

19.- E: Primero qué es un valor en general, macro, según su apreciación y acá qué es lo que es valorado acá en Chile... general, puede ser algo negativo también, general, algo que se valore.

20.- D: Yo creo que un valor es un principio que debe regir los actos de la vida en el que uno cree un principio que uno, que no tiene que ver que a uno le va a ir bien o mal porque uno a diera ese principio sino que tiene que ver con la vida que uno tiene, lo bueno, lo malo, para la vida, para la sociedad y qué es lo que se valora en Chile yo creo que en lo profundo, en lo profundo del alma de los Chilenos hay un tremendo valor por la familia, hay un tremendo amor a la patria eh... y yo creo que hay un concepto de solidaridad y de vivir en comunidad, sin embargo la sociedad que nosotros hemos construido es una sociedad salvaje, tan salvaje...

21.- E: ¿En qué sentido?

22.- D: Que eh... no permite que eso que está dentro de nosotros aflore como la primera cosa sino que lo que aflora es la desconfianza es la competencia, el sentirnos que nos van a aliviar y yo no tengo...

23.- E: Que el resto es una amenaza para uno...

24.- D: Y yo creo que en la comunidad eso se da súper fuerte mucho más que en otras comunidades

25.- E: Ah eso le iba a preguntar, ¿Es algo del gremio docente en general o es algo particular de esta comunidad educativa, cuál sería su apreciación?

26.- D: Es que yo no me refiero al cuerpo docente, cuando yo digo... no me refiero al docente...

27.- E: Porque el mundo del trabajo docente es complicado en esos términos que está básicamente por los profesores...

28.- D: El trabajo docente hay casos pero yo diría que en general tienen una vocación por lo que hacen y tienen un tremendo honor por los chiquillos y creen en los cabros, creen enormemente, o sea yo creo que nosotros nos podríamos ver en este escenario que están viviendo todo momento... yo creo que nosotros hemos podido ver el tironeo que se produce, esa dicotomía de decir pero si yo creo, porque no agarra otra oportunidad, porque no lo entusiasmos, tienen un sentido tremendamente humanista de la vida, los profesores se la juegan por la comunidad... la comunidad... de la comunidad de los padres.

29.- E: Ah ya... los mismos profesores podrían ser o ¿Es algo entre los padres más que nada?

30.- D: Yo diría más que nada entre los padres... yo no sé... yo no los conozco a uds. tanto.

31.- E: Pero la apreciación de uds. es válida igual si lo importante es que se pueda cotejar o complementar con otras visiones.

32.- D: Porque a demás te fijas que yo a uds. los conozco como en términos trabajadores, realizando una tarea, como responden a la tarea, se comprometen con el proyecto... y claro, yo si tú me dices hoy día yo puedo decir ten... o sea hay muchas diferencias entre este cuerpo docente y el cuerpo docente de Puente Alto, el cuerpo docente en Temuco, que se yo... pero yo creo que tiene que ver también con el tiempo de madurez de los proyectos, con el... con el perfil de uds., uds. son mucho más jóvenes... y... y.... yo te digo en relación al tema de la toma, yo me doy cuenta que uds. tenían que hacer un proceso de escuchar a los chiquillos... que sé yo y la convicción, te juro, la convicción de que iba a pasar lo que está pasando, pero yo tengo que hacer como si no...porque sino hoy día iba a quedar una comunidad súper saturada...

33.- E: Ya entendí saturada esa es la palabra.

34.- D: Saturada, una comunidad en que uds. tenían la visión de que es lo que había que hacer, que no nos jugábamos suficiente por los alumnos, pero los alumnos siempre estuvieron en el centro y ellos son súper importantes o sea me da tanta rabia, juro, cuando descalifican tanto el proyecto, los profesores que se yo, olvídate los correos que mandan, tú te podí morir.

35.- E: Yo yo creo que... bueno, básicamente la idea de este estudio es no perder el norte, como tratar de salir como ud. misma me lo mencionaba antes en un reunión a tras tratar de que esto salga lo menos quebrado posible, tratar de rearmar con un plan coherente y sobrio lo que justamente es lo más importante que no es lo cognoscitivo, ya tiene que ver con un tema de los conflictos entre personas y en ese sentido la formación valórica es más central y incluso que el tema curricular cognoscitivo, o sea a mi entender las habilidades de pensamiento están después que las habilidades relación y esa mi tesis básicamente porque hasta el momento la OFT se plantea lo contrario po', que es primero las actividades del pensamiento para que luego venga la formación ética pero el problema de eso es que tenemos estudiantes no sé de 3ro medio y que son lumbreras pero que por ejemplo no tienen valores de tolerancia o de

diversidad o son muy individualistas y competitivos entonces ahí hay que trabajar una cosa como desde la base y bueno le agradezco de partida la participación, súper bien.

ENTREVISTADO N°8

La docente realiza clases en el nivel de educación media en el área científico humanista, lleva más de 6 años haciendo clases en el establecimiento y tiene jefatura.
Lugar: Sala de Inglés del Establecimiento
Fecha: 23 de Agosto de 2011
Dependencia: Colegio Particular Subvencionado con Financiamiento Compartido
Modalidad: Científico-humanista

1.- E: Ya Marcela primera pregunta, algunos datos como de estadía, ¿Cuántos años llevay acá en el colegio? De proyecto.

2.- D: En el proyecto emprender 8, 4 en Emprender Puente Alto y 4 en Emprender Larapinta.

3.- E: ¿Los dos colegios tienen el programa corporativo de formación en valores o solamente lo viste acá?

4.- D: Yo, el último año...

(Interrupción)

5.-E: Ya entonces hace cuantos años que tú podríay decir que estay en el programa de valores o lo conoces el programa de valores.

6.- D: El último año que yo estuve, a ver no, espérate... cuando yo trabajé con Ruben que fue el 2do año de emprender o sea hace 6 años atrás se empezó a crear el programa valores porque ellos antes trabajan con el programa Valoras que era de la católica...

7.- E: Ah... el proyecto valoras... si, si lo conozco.

8.- D: Ya y después de eso la corporación decidió hacer un proyecto como propio con planes y programas propios y ahí comenzamos con el proyecto valores.

9.- E: Y ¿Cómo... cómo... tú recuerdas como se construyó, se conversó con los profesores o fue un proyecto elaborado...?

10.- D: En base al Valoras y... conversando con los profes que habían hace tiempo y la realidades y los profes de religión porque también surge un problema de religión que algunos cabros no querían tomar... después del proyecto valoras vino un año... que cuando yo... hace 6 años trabajó con relaciones comparadas...

11.- E: Ah, pero como el tema de relaciones comparadas

12.- D: En la hora de asignatura de religión teníamos dos religiones, religión la católica que es la normal, el plan del ministerio y los que no querían entrar a religión entraban a religiones comparadas que la hacían dos Krisna.

13.- E: Yaaa...

14.- D: Y estos tipos hacían religión comparada y hacían un estudio de todas las religiones... todo y eso duró un año no más y no tuvo éxito y después de eso nació el programa valores.

15.- E: Ya, entonces te estoy haciendo las preguntas que te tenía que hacer al revés... Entonces la creación tiene un poco que ver con esto, como con ese cambio de religión...

16.- D: Con la necesidad, con la necesidad de entregar un programa de valores más que de religión en el fondo y que los chiquillos a religión le llamaban "relicreo", en Puente Alto era "El relicreo" entonces era ir a hacer nada ¿Cachay? Y tampoco tuvo el éxito que se esperaba el religiones comparadas, entonces eran las necesidades de implantar un proyecto de valores en la hora de religión, aprovechar religión con algo más concreto, más... universal po' que no fuera solamente lo católico.

17.- E: Ya entonces tomando como en cuenta todos estos años que tú has visto el proyecto ¿Cómo tú crees qué es para ti, qué ha signifi... qué ha significado para ti este proyecto de valores en términos de percepción, trata de ser lo más honesto posible? Trata de darme como una...

18.- D: En el papel es como la... es como la... es como tener un proyecto en conjunto con el colegio que es algo súper valioso ¿Ya? Porque al no ser un colegio católico no está el espíritu como de seguir a algo o alguien cuando el colegio es católico en ese sentido en el papel es súper bueno tener un proyecto que nos una en algo a todos los cursos, los profes, a todos, a todo el mundo claro, que nos una... en algo pero que en la práctica no siempre resulta porque no está... por decirlo así la voluntad concreta para hacer lo... que resulta, se deja la pega a las profes de valores en el fondo ¿Cachay? Y no... claro el proyecto de valores es como de las profes de valores, pero también nosotros no lo conocemos o sea a nosotros nunca se nos ha entregado el proyecto valores en el cual nosotros solamente se nos ha entregado el valor del mes... entonces el proyecto de valores se resumen en el valor del mes porque está en la agenda... ¿Cachay? Pero no... no se ha hecho una actividad transversal para lo del valor.

19.- E: Entonces, si tú pudieras resumir en ciertos conceptos lo que ha sido el programa de valores en el colegio, ¿Qué me dirías?

20.- D: ¿La asignatura de religión?

21.- E: Si.

22.- D: Que se suplió la asignatura de religión, el valor mensual, eh... las jornadas.

23.- E: ¿Sería todo?

24.- D: Sería.

25.- E: Ya, entonces ¿Cuál sería, según tu apreciación, eh... la forma correcta o la que a ti te gustaría tener para formar valóricamente a los alumnos? O eso es una pega sólo de familia y el colegio no se debería hacer cargo.

26.- D: No, todos nos deberíamos hacer cargo, yo creo que en... hay que trabajar en todos los ámbitos... so... tanto en las reuniones de apoderado... como en los consejos de curso, como... o sea hay que ligar orientación con su curso y valores principalmente para ligar al profesor jefe con la pega del profe de valores porque también siempre estamos en el tema de que no... que se portan mal en valores... pero nosotros no tenemos tampoco como el contenido por así decirlo si podi' llamarlo de alguna forma...

27.- E: Como que no está unificado.

28.- D: Eso, entonces también la transversalidad el profe jefe – el profe de valores pero también con las otras asignaturas entonces debería ser algo mucho más unificado a nivel de colegio y que por ejemplo no sé po' los valores del mes es una súper buena idea pero que a nivel de colegio se trabajara o sea que hasta la señora de la puerta esté trabajando el valor del mes que los diarios murales de todo el colegio se vean cosas concretas, tuvieran con el valor del mes, pero que se viviera ese valor, aquí se lee el valor, o sea el valor del mes es el respeto, no se vive en actividades, no sé por ejemplo la Carla el año pasado o antes pasado hizo unas intervenciones en valores que se... que esas intervenciones fueran permanentes durante todo el año y con todos los valores por ejemplo, cosa que los viéramos a diario en diferentes cosas y no solamente en el papel y en el diario mural nosotros podemos poner el respeto.

29.- E: Ehm,... entonces ¿Cuál crees tú finalmente que es el aporte que entrega el colegio como en el programa digamos? Más que en el quehacer de cada profesor, sino que en el programa de valores ¿Cuál es el aporte que el programa según lo que tú vez que entrega a tus estudiantes?, según lo que tú haz visto.

30.- D: Si yo creo que igual les entrega el... el hecho de que aun que se haga sólo en la asignatura de valores algo estamos entregando o sea igual es un programa que se están entregando y que les permite a ellos reflexionar y debatir y ir... hay un espacio para...

entablar una conversación sobre un tema... o sobre... sobre alguna problemática que está ocurriendo... está...está el espacio, se están ocupando esas dos horas en algo concreto que los alumnos lo aprovechan o no lo aprovechan ese es otro tema pero el colegio lo entrega o sea hay una intención de la corporación de entregar algo más allá que dejar pasar las horas que no sea “relicreo”, lo que pasa es que, claro, lo que pasa es que el proyecto debería ser presentado de otra forma deberíamos trabajar todos en torno al proyecto... yo creo en el proyecto de valores y yo hace 6 años que conozco el proyecto valores en la... en la teoría pero nunca lo he tenido en mis manos.

31.- E: 6 años y nunca... y ¿No... no ha habido una instancia de evaluación o de seguimiento del proyecto?

32.- D: De todo lo antes...no, yo sé que se hace a nivel de profes de valores.

33.- E: Sí pero a nivel de profesores tenemos como, como tú... como tú lo podí hacer con el departamento de inglés también.

34.- D: Claro.

35.- E: Como estay viendo los contenidos.

36.- D: Claro.

37.- E: Ya. Si tú pudieras decir, según tu apreciación como profesora, si se puede o no se puede, debe enseñar un valor, el valor como tal en general ¿Es enseñable? ¿Es un contenido? ¿Qué... qué es?

38.- D: No... yo creo que lo que enseñay es el significado del concepto pero en el fondo hay que vivirlo po' y yo creo que por mucha teoría que uno le entregue a los niños en valores eh... al final no les entregay nada... o sea les estay diciendo lo que significa la palabra pero... teni que hacer actividades, teni que hacer cosas para que ellos vivan el valor o sea no... no, en la teoría y en la práctica uno no los puede enseñar po'

39.- E: Y es láctica se puede enseñar ¿Cómo? ¿A través de qué?

40.- D: Haciendo cosas concretas o sea por ejemplo lo de la jornada, lo de la ayuda solidaria... lo de salir, lo de... no sé po... llevar a los cabros al... no sé po' a una población... esas cosas se viven y ahí tú les podí entregar muchos valores al mismo tiempo con ejercicios prácticos po' ¿Cachay? Con cosas concretas, cosas que aquí a veces nos vemos envueltas en las *lucas* po' ¿Cachay?

41.- E: Si po', si es un tema de recursos, si recién lo dijo la Isabel, que es como *lucas* versus actividades versus...

42.- D: O sea por ejemplo nosotros fuimos a hacer una actividad con el Pablo a San Felipe con niños Down... cachay ahí los niños se dieron cuenta de la simpleza de la vida, o sea los niños solamente con pintarles la cara eran felices.

43.- E: ¡No y la experiencia para ellos fue súper significativa...!

44.- D: Por eso po', porque se dieron cuenta de muchas cosas, el respeto por los demás, el ser solidario, el esfuerzo, estar todo un día para estar con ellos, el sacrificio que hay, un montón de valores que los vivieron ese día con una simple actividad pero que esa actividad igual resultó, salió \$4.500 igual son *lucas* ¿Me entiendes?

45.- E: No y aparte si lo vas a hacer... porque tengo entendido que fueron un día de semana...

46.- D: Domingo.

47.- E: No de semana.

48.- D: A demás teni la voluntad de los profes...

49.- E: Entonces se necesita... entonces para donde vay. Ya y las dos últimas preguntas, uno a ver, ¿Qué ha significado para ti pertenecer al proyecto Emprender, como el colegio en termino de PI? Porque voy a analizar también el rol de la administración respecto a ciertos valores.

50.- D: Es que pa' mi ha sido todo Emprender, toda mi vida laboral, todo ha sido Emprender, lo más concreto, porque yo he trabajado en varios colegios pero nada... tan permanente entonces ha sido... ha significado todo, toda mi vida Emprender, o sea... ehm... así como podría haber estado en otro colegio... también hubiese sido significativo, pero me tocó acá o... yo creo en el proyecto po', por eso no me cambie de colegio, me podría haber ido, me podría haber buscado pega en otro colegio.

51.- E: Y finalmente, ¿Qué modificaciones practicas tú harías a... en el caso del proyecto en la práctica si tu tuvieras que agregar cosas...?

52.- D: ¿Del proyecto Emprender o del proyecto Valores?

53.- E: No, valores, valores, vamos al proyecto valores. Más horas, menos horas, más profes, menos profes...

54.- D: La verdad es que no sé que quitaría si no lo conozco a cabalidad solamente se lo concreto que son dos horas a la semana que... yo creo que fue buena idea por ejemplo que los cursos chicos hicieran una profe de valores de la asignatura, como que le da otra diferencia, pero si deberían estar como te decía antes se juntara más con el... entonces qué le agregaría, le agregaría más conexión con toda la comunidad o sea que se traspase esto a toda la comunidad, los administrativos, no se hacer una jornada de administrativos y...

55.-E: Y ¿El tema de los apoderados también?

56.- D: El tema de apoderados, jornadas padre e hijos también y que no solamente fuera del lado de orientación sino que también del departamento de valores, que ese departamento de valores también, cosa que le agregaría trabajar en conjunto con orientación.

57.- E: Que sea una cosa como agregada.

58.- D: Claro, que fuera más coordinado con eso eh... yo creo que le agregaría más empatía a todos los de la comunidad, yo creo que en la medida que esto todo el mundo lo conozca y todo el mundo lo... lo... lo maneje podría resultar mejor y la pega pa' las profes no sería tanta.

59.- E: No y aparte es súper sola, teni razón.

ENTREVISTADO N°9

La entrevistada tiene 16 años y cursa tercero medio, tiene menos de 1 año de permanencia en el colegio y no tiene registros negativos en el área de valores dentro del libro de clases del establecimiento.
Lugar: Entrada del establecimiento
Fecha: 23 de Agosto
Dependencia: Colegio Particular Subvencionado con Financiamiento Compartido
Modalidad: Científico-humanista

1.- E: Te voy a preguntar por... ¿Cuánto tiempo llevay tú en el colegio Cami?

2.- D: Llevo... ¿A cuánto estamos? ¿Agosto?

3.- E: Si po'.

4.- D: 5 meses.

5.- E: Ya. 5 meses en los que has podido ver, te voy a preguntar por el proyecto valores, el ramo de valores en el colegio. Si yo te preguntara ¿Qué es esto de Valores?

6.- D: No tengo idea de que proyecto me está hablando.

7.- E: Por ejemplo las dos horas que tienes a la semana.

8.- D: Un proyecto más que nada para unir al curso, lo veo así, porque hacen... actividades como para tener confianza... más que eso no veo.

9.- E: Vei como las actividades del día de esas horas.

10.- D: Claro.

11.-E: Si yo te pudiera preguntar de alguna forma si los valores son enseñables ¿Qué me dirías tú?

12.-E: No, que no pueden ser enseñables después cuando uno tiene 16 años.

13.-E: ¿Por qué?

14.- D: Porque los valores van de chiquititos van de cosas chiquititas uno empieza a entender que son los valores.

15.- E: Y ¿Qué pasa cuando tú en tu familia o a lo mejor por experiencias de vida no teni desarrollado ciertos valores?

16.- D: Ahí es más difícil porque depende de uno también.

17.- E: Ya.

18.- D: Porque si uno no le enseña los valores y ya se siente incómodo no sabiéndolos uno puede tratar de cambiarlo y buscar alguna ayuda, pero su uno no quiere esos valores jamás va a ser insertado si no lo tiene en la casa.

19.- E: Y ¿Cuál sería el rol del colegio en ese caso?

20.- D: ¿Rol del colegio?

21.- E: De la escuela. Más allá del colegio Emprender, pero de la escuela en general ¿Cuál sería el rol, enseñar contenidos?

22.- D: No, podría ser trabajar con ciertos valores que la gente pueda..., los que no los tienen inculcados tenerlos, decir “ah hay cosas que yo no tengo que me faltan”.

23.- E: Ya.

24.- D: Cosa que no pasa. Hay profesores, directivos que le falta mucho... algunos... algunos para estar en un colegio educando.

25.- E: Y ahora ¿Qué tú consideras que es necesario que un colegio debe tener para poder formar valóricamente a un estudiante? ¿Qué hay que hacer? o ya estamos perdidos.

26.- D: No, yo creo que uno nunca tiene que rendirse, en el colegio tiene que estar... bien organizado, bien unido, tiene que haber buena onda, porque si uno ve que hay desunión dentro de directivos o de un directivo que trate mal a un alumno se ve feo y... pero dentro de los valores eh... no sé como podría hacerse.

27.- E: Es difícil el tema.

28.- D: Es difícil...

29.- E: De hecho, pero no es un tema menor digamos.

30.- D: Pero... creo que juntándose todos y estando todos en la misma plataforma de niveles no "yo soy directora tengo más opinión, yo soy profesora y tengo menos" se podrían buscar opciones.

31.- E: Ya. En ese sentido como tu has visto la... ahora vamos al colegio. ¿Cómo tu has visto en el colegio Emprender el tema del trato con los valores? Independiente del proyecto. ¿Qué pasa con este colegio?

32.- D: No, este colegio, este colegio es súper... de mí, de mí...

33.- E: Ah ya, es como que hay un valor de mí y después del otro.

34.- D: Claro, no y de mí, de mí y de mí y después si es que el otro es mi amigo puede existir, pero si al otro no lo conozco, no es mi amigo y me cae mal porque me miró feo, no existe y le hago la vida imposible.

35.- E: Ya.

36.- D: No es horrible, acá por lo menos hay una desunión horrible dentro del colegio, dentro del alumnado, hay un 0 respeto, de la nada.

37.- E: Y eso ¿A qué lo atribuyes tú?

38.- D: Lo atribuyo a que de repente los mismos profesores o los mismos papás viendo que el colegio es no sé po' caro, hacen creer a sus hijos que algunos tienen un nivel superior a otro.

39.- E: Ya, como que existen más y menos, más vertical.

40.- D: Sí, claro. Yo vengo de un colegio súper diferente el Liceo Experimental Artístico que esa unión es total, es unión que jamás voy a... que si estoy afuera del colegio jamás voy a mirar a alguien feo que llegue de otra parte.

41.- E: Si tú pudieras justamente comparar tú experiencia en el otro colegio, pero en términos valóricos, siguiendo con eso ¿Cómo lo harías? Que aquí faltan al valor, allá había ese valor ¿Cómo lo harías?

42.- D: El valor... Se puede llamar valor a la unión o a la... al compañerismo al ser humano y darte cuenta de que el otro es persona y que tiene sentimientos, que también se puede sentir incomodo, al que te mira feo, a los cahuines, al hablar mal de la gente.

43.- E: ¿Allá no lo veían tan así?

44.- D: No, no lo veía tan así, si las cosas se conversaban ya que por lo mismo, éramos tantos, éramos un curso, éramos el LEA: no éramos el segundo o el grupo y vamos pa' todas partes y creo que por lo mismo, pa' no sentirse incomodos como todos juntos, se conversaban las cosas.

45.- E: Y ¿Acá ves que falta eso?

46.- D: Sí, las cosas no se conversan sino que hay acciones de por medio.

47.- E: ¿Cómo? Desarrolla esa idea.

48.- D: Si no hay diálogo hay acciones como te espero afuera del colegio o te hago mierda por Facebook o cahuineo y te miro todo el rato feo con mi curso o con mi grupo. Esos grupos, se forman y hay rivalidades.

49.- E: Y eso ¿Crees que se va a poder arreglar?

50.- D: Se puede arreglar pero... es difícil... yo creo que se tiene que ver más con los chicos, con los niños chicos, porque ya los grandes ya... después uno les puede tratar de inculcar algo pero lo van a hacer al frente de alguien... ya lo ven como que te estén mandando a hacer algo como una tarea, no lo ven como parte de tú vida o de una buena enseñanza.

51.- E: Y justamente ¿Qué sería para ti un colegio o una buena enseñanza de los valores?

52.- D: De los valores...

53.- E: ¿Cómo logramos que una persona que es individualista que es competitiva, que piensa en sí mismo y tiene 15 años... qué hacemos o estamos fritos?

54.- D: No, no estamos fritos, yo creo que hay que poner... hay que actuar.

55.- E: Ya.

56.- D: Porque yo me veo mil errores cuando veo otra cosa. Yo tengo un carácter muy fuerte y cuando veo amigas que son muy simpáticas, se llevan bien con todo el mundo ahí igual me choca un poco y digo "pucha, algo me falta" entonces yo creo que falta... falta... es que no sé como explicarlo, no es un ejemplo sino que más acción de parte de los que quieren hacer el proyecto.

57.- E: Ya. O sea que si eso se mostrara desde los hechos y no desde las palabras sería más creíble.

58.- D: Hechos. Las palabras sirven, pero los hechos sirven más para los niños de 15 años, 17 ó más grandes.

59.- E: Mmm, ya.

60.- D: Ya tienen una parada en la vida.

61.- E: Y por lo mismo ¿Cuál crees tú... para cerrar un poco, el tema del rol del profesor?

62.- D: Es súper importante, por qué, porque yo tengo una profesora de valores que es excelente, que es una persona que no hace diferencias, que te conversa, que trata de que no la veay como una que está haciendo una clase “que tienes que hacerme caso porque yo tengo la verdad de todo”, trata de ver paradas diferentes y así todos conversarlas.

63.- E: O sea que como que finalmente hace lo que predica digamos.

64.- D: Claro, si, totalmente. Yo la he observado harto afuera de clases y la encuentro la misma persona que dentro de la sala, no cambia.

65.- E: Y ¿Has visto eso en otros profesores, que cambian un poco el *switch* como son afuera y adentro?

66.- D: Sí, totalmente.

67.- E: Ya y última pregunta para así ya cerrar. Eh... ¿Cómo ves tú, cómo reaccionan tus compañeros frente al tema de valores?

68.- D: No, lo toman como un chiste.

69.- E: ¿Por qué?

70.- D: Como una burla, porque no les interesa.

71.- E: ¿Por el tema de la nota o por otra cosa?

72.- D: Ni siquiera, lo toman como... tengo que entrar o me llevan a inspección y es pa *webeo*, como la profesora trata de que todos seamos del mismo nivel y que a la hora de conversar los que no están interesados se presta mucho pal *webeo*, pal leseo en la sala, pa' salir, pa' tomar un tema que estamos todos conversando como para burla.

73.- E: Ya, te cacho. ¿Esos son los compañeros de tu edad?

74.- D: Si

ENTREVISTADO N°10

El entrevistado tiene 14 años y cursa primero medio, menos de un año de permanencia en el colegio y no tiene registros negativos en el área de valores dentro del libro de clases del establecimiento.
Lugar: Sala de clases
Fecha: 24 de Agosto 2011
Dependencia: Colegio Particular Subvencionado con Financiamiento Compartido
Modalidad: Científico-humanista

1.- E: Primero queremos saber unos datos sobre ti para la entrevista, ¿Qué edad tienes?

2.- A: 14 años

3.- E: ¿En qué curso estas?

4.- A: En primero medio B.

5.- E: ¿Hace cuántos años estudias en el Emprender?

6.- A: Este es mi primer año.

7.- E: Bien, mira una diferencia que tiene este colegio con otros colegio es que tiene un ramo especial de valores, además de hacer salidas a hogares y otras actividades. ¿Qué te parece el programa del curso de valores que estudias en el colegio?

8.- A: Me parece bueno, porque es algo interesante uno puede aprender mucho sobre si mismo y aprender a tolerar a los demás.

9.- E: ¿Que es lo que hacen específicamente en la asignatura?

10.- A: Hacemos trabajos sobre nosotros, aprenderse a querer uno mismo, sobre la familia y trabajar en conjunto.

11.- E: ¿Si viniera un compañero nuevo como le explicarías el programa de valores?

12.- A: Es un programa donde uno aprende sobre ti, aprende sobre los demás, como tolerar tu autoestima y eso.

13.- E: ¿Crees que ha sido importante para ti estudiar en este curso de valores?

14.- A: Si, ha sido importante sobre mi, las capacidades que tengo yo, sobre mi curso y ha servido mucho para unimos entre nosotros mismos.

15.- E: Ok, ¿De donde crees tu que vienen los valores en una persona?

16.- A: De la familia y del colegio.

17.- E: ¿Por qué?

18.- A: Porque en la familia te enseñan eh... te enseñan valores, te forjan como persona y en el colegio igual te forjan a ser un profesional, el día de mañana a ser tolerante y es importante que exista este ramo en el colegio.

19.- E: ¿Crees que se pueda enseñar un valor?

20.- A: Si, si se puede, porque aquí aprendí, o sea aprendí... aquí me enseñaron un valor en el curso aprender a quererme a mi mismo a pesar de todas las cosas y dificultades que hay y tropiezos que hay en la vida y eso.

21.- E: ¿Cuáles son los valores que se enseñan en la familia?

22.- A: El respeto, el respeto hacia tus mayores, el saber tolerar a los demás, independientemente su tez de piel y su forma de ser.

23.- E: ¿Tú crees que en la familia se pueden enseñar antivalores también?

24.- A: No, no se pueden enseñar antivalores, pero si hay familias que lo hacen, no se debe pero igual hay familias que lo hacen.

25.- E: ¿Un ejemplo?

26.- A: Eh... familias que discriminan a las personas por ser de tez morena, por ser lesbianas o por ser homosexuales.

27.- E: ¿Cuáles son los valores que se enseñan en el colegio?

28.- A: El autoestima, el quererte a si mismo, tolerar a los demás, la familia, saber respetar a tu prójimo y eso, es lo que hemos visto hasta ahora.

29.- E: Ok, ¿y tú crees que existen antivalores que se enseñen en el colegio también?

30.- A: No, en este colegio en particular no existen y no creo que en otros colegios existan los antivalores, por el simple hecho que las mismas noticias muestran todo lo que hay, las personas que discriminan, las muertes que ha habido solamente por no tolerar.

31.- E: ¿Cuál es la influencia del curso de valores en tu desarrollo personal y en el de tus compañeros, de que te ha servido?

32.- A: Me ha servido de mucho y sobre todo a mis compañeros para unírnos, porque antes me han contado que el curso estaba muy separado, y con este ramo y sobre todo este año nos hemos unido mucho como curso.

33.- E: ¿Se debería mantener o cortar el programa de valores en el colegio? ¿Por qué?

34.- A: Mantener, porque así se va aprendiendo más sobre uno sobre aprender a conocer a los demás y es muy bueno que exista el programa aquí en el colegio, es primera vez que yo tengo este ramo y lo encuentro fantástico.

35.- A: Ok, Muchas gracias.

ENTREVISTADO N°11

El entrevistado tiene 15 años y cursa segundo medio, tiene 6 años de permanencia en el colegio y no tiene registros negativos en el área de valores dentro del libro de clases del establecimiento.
Lugar: Sala de clases
Fecha: 24 de Agosto 2011
Dependencia: Colegio Particular Subvencionado con Financiamiento Compartido
Modalidad: Científico-humanista

1.- E: Primero que todo queremos saber algunos datos de ti, ¿Qué edad tienes?

2.- A: 15 años.

3.- E: ¿En qué curso estás?

4.- A: Segundo medio B

5.- E: ¿Hace cuántos años estudias en el colegio Emprender?

6.- A: Eh... 5 años, 6 años, 5 ó 6 por ahí.

7.- B: Ok, mira una diferencia que tiene el colegio Emprender con otros colegios es que tiene un ramo especial de valores además de hacer salidas a hogares y otras actividades, ¿Qué te parece el programa de curso valores que estudias en el colegio?

8.- A: Es bueno, es muy educativo y eso.

9.- B: ¿Cuál es la percepción que tú tienes del curso?

10.- A: Del curso... con respecto.

11.- B: De valores con respecto del ramo, del ramo.

12.- A: Buena, eh... que están bien jajaja.

13.- E: ¿Si viniera un compañero nuevo, como le explicarías el programa de valores que tiene el colegio?, piensa que le podrías decir, si te pregunta tu compañero como es este ramo, de que se trata este ramo.

14.- A: Ah... que nos enseñan le diría que nos enseñan como ser personas, eso , eso es lo que mayormente se enseña.

15.- E: Ok, ¿Ha sido importante para ti estudiar este curso de valores?

16.- A: Si porque me ha cambiado muchas cosas, que antes ni siquiera valoraba por ejemplo.

17.- E: ¿Cómo qué por ejemplo?

18.- A: Mmm no sé, como el por ejemplo el compañerismo, antes no era como muy abierto, por ejemplo era muy cerrado, era como yo solo, ahora puedo compartir mas con mi gente, con mis amigos.

19.- E: ¿De donde crees tú que vienen los valores en una persona?

20.- A: ¿Cómo, de dónde?

21.- E: ¿De dónde vienen los valores?, vienen de nacimiento, alguien se los da, son a través de la comunidad ¿Cómo?

22.- A: Si, si se dan mayormente en la sociedad y de las experiencias personales que tiene cada uno.

23.- E: Ah, ok, ¿Por qué dice de la sociedad?

24.- A: Porque pa' mi la sociedad es la gente eso que usted dice de comunidad, pa' mi eso es sociedad.

25.- E: Ok, ¿Crees que se puede enseñar un valor?

26.- A: Se enseña pero a través de la experiencia, no así por ejemplo hablando.

27.- E: ¿Por qué no hablando?

28.- A: Porque es como si fuese en teoría, es súper fácil en teoría pero en la practica es mas difícil, se entiende.

29.- E: Ah..., ok ¿Cuáles son los valores que se enseñan en la familia?

30.- A: ¿En la familia? Eh... la generosidad, el amor, el estar juntos.

31.- E: Ya y ¿Tú crees que una familia pueda enseñar antivalores?, o tener antivalores en su familia.

32.- A: Si po' si todo tiene su lado bueno, su positivo y su negativo.

33.- E: ¿Cuáles pueden ser estos antivalores que enseña la familia?... pero piensa po’

34.- A: Ah... no sé, ¿Cómo antivalores?

35.- E: Que vaya contra los principios que han establecido tú o la familia no sé...

36.- A: No sé... por ejemplo si el papá, se burlase de alguien que tiene una discapacidad obviamente el niño cuando es chico va aprender eso, va a creer que eso está bien, entonces eso puede ser un antivalor.

37.- E: ¿Cuáles son los valores que se enseñan en el colegio?

38.- A: El compañerismo, también la generosidad... eso también se enseña, el no burlarse de otros si tiene un problema, apoyarlos... eso.

39.- E: ¿Tú crees que existe antivalores en un colegio también, qué se puedan enseñar en un colegio?

40.- A: No mmm no, no creo.

41.- E: ¿Cuál es la influencia del ramo de valores en tu desarrollo personal y en el de tus compañeros? ¿De qué te ha servido este ramo?

42.- A: Mucho, pa’... pa’ también como pa’ adaptarme en lo que es la sociedad he tenido que cambiar hartito, yo creo que todos tenemos que cambiar de vez en cuando, mejorar cada uno por su lado y como comunidad también.

43.- E: Ok. ¿Se debería cortar o mantener el programa de valores del colegio?

44.- A: Mantenerlo, es súper bueno, es súper educativo, porque según pienso yo uno no sabe lo que esta bien y lo que esta mal según lo que haces, tiene que saber, tiene que aprender haciendo obvio y los valores son algo súper esencial que hay que aprender.

45.- E: Muchas gracias Ignacio.

ENTREVISTADO N°12

El entrevistado tiene 15 años y cursa segundo medio, tiene 1 año de permanencia en el colegio y no tiene registros negativos en el área de valores dentro del libro de clases del establecimiento.
Lugar: Sala de clases
Fecha: 24 de Agosto 2011

Dependencia: Colegio Particular Subvencionado con Financiamiento Compartido
Modalidad: Científico-humanista

Inicio de la entrevista 10:02

1.- E: Bien primero que todo queremos saber algunos datos de ti, ¿Qué edad tienes?

2.- A: 15 años.

3.- E: ¿En qué curso estás?

4.- A: Segundo medio.

5.- E: ¿Hace cuántos años estudias en el colegio Emprender?

6.- A: Hace 1... o sea hace menos de un año porque entre a fines del año pasado.

7.- B: Ok, una diferencia que tiene el colegio Emprender con otros colegios es que tiene un ramo especial de valores además de hacer salidas a hogares y otras actividades, ¿Qué te parece el programa de curso valores que estudias en el colegio?

8.- A: En realidad me hace mucho mejor que lo común que es religión en otros colegios porque en verdad no se toma pa' na en otro colegios religión, en colegios municipales es que siempre he estado en colegios municipales yo, pero lo encuentro bueno me gusta, lo encuentro una iniciativa súper buena.

9.- E: ¿Por qué?

10.- A: Porque enseña hartas cosas que son a parte de las materias y todo eso, no es que cuando uno concluye en un ramo religión en un colegio pasa a llevar a varia gente porque no todos tienen la misma creencia católica, lo que cree el colegio.

11.- E: Ok, ¿Si viniera un compañero nuevo, como le explicarías tú en que consiste valores, el ramo de valores?

12.- A: Valores es como una forma de enseñar cosas... cosas que se aprenden a lo largo de la vida, porque no es como una materia en la que hay que estudiar, es así algo como no tan... Como se debe decir, no tan habitual en las otras escuelas.

13.- E: Ok, ¿De dónde crees tú que vienen los valores en una persona?

14.- A: Los de una persona en verdad vienen de su personalidad, depende de la personalidad en cada persona única en cada persona los valores... gente que tiene unos valores, gente que no, y eso es lo que se intenta enseñar acá algo más general.

15.- E: ¿Crees que se pueda enseñar un valor?

16.- A: En realidad no estoy muy seguro, porque eso también lo encontré raro cuando llegue aquí, porque eso se aprende con la experiencia más que con una clase, pero igual la iniciativa es buena, no es malo intentar enseñar algo así en el colegio.

17.- E: Ok ¿Cuáles son los valores que se enseñan en la familia?

18.- A: El valor de respetarse uno al otro, el valor de cuidar a la familia en realidad más que nada, de cuidar a la familia de protegerla, de estar siempre ahí, eso.

19.- E: ¿Tú crees que en una familia también se puedan enseñar antivalores, o que existan antivalores?

20.- A: En verdad si, es que todo depende de la familia, muchos podrían decir que depende de la situación socio-económica que tienen, pero siempre es así.

21.- E: ¿Cuáles son los valores que te enseñan en el colegio?

22.- A: En el colegio, es que en realidad como no estoy hace mucho tampoco estoy muy seguro, pero...

23.- E: Pero no hablando de la signatura de valores, sino que se enseña en un colegio, ¿Qué valores aprendes tú en un colegio en este y en otro?

24.- A: En verdad aceptar a la gente que convive con uno, cuidarla no se... eso.

25.- E: ¿Crees que tu que existen antivalores que se enseñan en el colegio también?

26.- A: Si o sea con el tema del bullying y muchas veces pasa que te enseñan esas cosas que molestar a los demás, puta ver los defectos e intentar marcarlo en una persona y eso nada que ver, aunque eso si lo he visto mucho menos en el Emprender que en otros colegios.

27.- E: ¿Cuál es la influencia del programa de valores en tu desarrollo personal y en el de tus compañeros?

28.- A: No mucho porque lo tomo más como...

E: ¿Quién tiró el papel?... me llegó a mí.... Pero dime el que haya sido... dile al que haya sido que me llego a mí... no dile tú al que haya sido...yo no sé quién fue. Otro Alumno: Carloos!!

E: Dile, ¿Sabes que le llego a una profe? Dile.

A: ¿Cuál era la pregunta?

29.- E: ¿Cuál es la influencia del ramo de valores en ti y en tus compañeros?

30.- A: Mis compañeros en realidad no ha sido mucho, o sea yo igual lo encuentro un ramo súper bueno pero no ha influido mucho en nuestras vidas diarias.

31.- E: Ok, ¿Se debería cortar o mantener el programa de valores?

32.- A: Se debería mantener.

33.- E: ¿Por qué?

34.- A: En los niños más chicos, básica, primero a segundo básico hay muchas cosas que se tienen que enseñar que a veces hay que aprenderla a la mala en otros colegios.

35.- E: Ok Kevin. Muchas gracias.

ENTREVISTADO N°13

El entrevistado tiene 15 años y cursa segundo medio, tiene 1 año de permanencia en el colegio y tiene registros negativos en el área de valores dentro del libro de clases del establecimiento.
Lugar: Sala de clases
Fecha: 24 de Agosto 2011
Dependencia: Colegio Particular Subvencionado con Financiamiento Compartido
Modalidad: Científico-humanista

Inicio de la entrevista 14:39

1.-E: Ya... queremos saber ¿Qué edad tienes?

2.- A: 15.

3.- E: ¿En qué curso estás?

4.- A: Segundo medio.

5.- E: ¿Hace cuántos años que estudias en el colegio Emprender?

6.- A: Hace 1.

7.- E: Mira una diferencia que tiene el colegio emprender con otros colegios es que tiene un ramo especial de valores además de hacer salidas a hogares y otras actividades, ¿Qué te parece el programa de curso valores que estudias en el colegio?

- 8.- A: Me parece interesante pero en ocasiones se vuelve un poco latero.
- 9.- E: Ok, ¿Por qué dices latero?
- 10.- A: Porque como que las actividades no tienen tanta dinámica algunas veces.
- 11.- E: Ok, ¿Si viniera un compañero nuevo, como le explicarías en que consiste valores?
- 12.- A: Como una forma de relacionarnos en el curso de forma mejor, bueno eso en la clase.
- 13.- E: ¿Crees que ha sido importante para ti este curso de valores?
- 14.- A: Si, en algunas cosas.
- 15.- E: ¿Por qué?
- 16.- A: Porque igual me ha enseñado varias cosas del curso y como relacionarme con el curso.
- 17.-E: ¿De donde crees tú que vienen los valores en una persona?
- 18.- A: Yo creo que uno los va aprendiendo día a día.
- 19.- E: ¿Crees que se pueda enseñar un valor?
- 20.- A: Sí.
- 21.- E: ¿Por qué?
- 22.- A: Porque ehm... nosotros necesitamos los valores para relacionarnos con otras personas.
- 23.- E: ¿Cuáles son los valores que se enseñan en la familia?
- 24.- A: El respeto, la tolerancia, la... o sea igual enseñan mucho pero como que uno no siempre los ocupa.
- 25.- E: Ok y ¿Tú crees que en una familia existen o nos enseñan antivalores?
- 26.- A: En ocasiones si.
- 27.- E: ¿Cómo cuáles?
- 28.- A: La intolerancia, que a veces se enseña sin... como... sin conciencia.
- 29.- E: ¿Cuáles son los valores que se enseñan en el colegio?
- 30.- A: El... también... es que mas que enseñar como que fortalecen los valores.
- 31.- E: Ok, ¿Crees tú que en colegio existen o se enseñan antivalores?

32.- A: No.

33.- E: No... Ok. ¿Cuál es la influencia que ha tenido el curso de valores tu desarrollo personal o el de tus compañeros? ¿De qué te ha servido valores?

34.- A: A relacionarme mejor con varios tipos de personas.

35.- E: ¿Se debería cortar o mantener el programa de valores en el colegio?

36.- A: Se debería mantener.

37.- E: ¿Por qué?

38.- A: Porque aparte de ser creativo y diferente de la otra clase, como que ayuda a otras cosas.

39.- E: ¿Cómo cuáles?

40.- A: Como... el... no sé también aparte de enseñar hacen distraerse un poco... no... es una clase diferente, no es como estar plantado en la materia.

41.- E: Romper la rutina

42.- A: Si.

43.- E: Listo Claudio, muchas gracias.

ENTREVISTADO N°14

El docente realiza clases en el nivel de educación media en el área científico humanista, lleva menos de 3 años haciendo clases en el establecimiento y tiene jefatura.
Lugar: Sala de profesores
Fecha: 18 de Agosto 2011
Dependencia: Colegio Particular Subvencionado con Financiamiento Compartido
Modalidad: Científico-humanista

1.- E: Bueno la entrevista de hoy día bueno tú sabes que el tema se trata un poco sobre los conceptos de formación valórica en los estudiantes a términos generales ¿Cómo podría definir esta formación valórica? Pensando en los estudiantes a los que ud. Le hace clase.

2.- E ¿Cómo podría definir ud. Lo que es la formación valórica?

3.- P: Ehm... a ver... eh... supongo que la formación valórica es una cuestión como transversal en la escuela, que está relacionado con disciplina pero también con otras instancias, como por ejemplo: eh... la inspectoría..., esta relacionada con... los profesores jefe,... está relacionado con los mismos movimientos que hacen los estudiantes entre ellos, entre los cursos... su organización y en general hay... me parece que para definir formación valórica tiene que ver con un... con ciertas pautas que el mismo colegio entrega... que son pautas que se deciden de un modo jerárquico, no cierto, y que todos tienen que de alguna forma respetar, o sea los profesores lo respetamos porque nos pagan, los alumnos lo respetan porque están en el colegio y quieren salir del colegio... qué se yo... no quiere que... por ejemplo, que les llamen a el apoderado... y... eh... otras instancias en el colegio como gestión o inspectoría se dedican como a controlar y a sancionar... digámoslo eso que se llama formación valórica... eh... ahora claramente en filosofía se supone que tienen cursos que tienen relación con ética... pero yo no me referiría a ese curso... enteramente relacionado con formación valórica como formación en valores o el respeto de ciertos valores, yo creo que eso es más una cuestión mucho más institucional y que los alumnos en general responden a ello más por una cuestión de obligación, por una cuestión de deber más que una cuestión de formación, quizás por algo que ellos simplemente lo crean, lo acepten así, o crean que es lo mejor o que realmente alguien considere que es lo mejor.

4.- E: Y en este caso ¿uds. están teniendo formación valórica ligada a lo que es el proyecto institucional?

5.- P: Totalmente, o sea no hay formación valórica si no existe esa transversalidad.

6.- E: Y ¿Cómo se puede llegar a la transversalidad?

7.- P: Cuando se trata por ejemplo de una decisión valórica... o una decisión... ética si es que hay algún problema relacionado, por ejemplo, si es que hay alguna alumna embarazada... o una alumna está con depresión que está como muy en boga eso, depresión, bullying eh... son situaciones como difíciles y que requieren digamos de no... no... de ir de forma jerárquica no sé si existen... serán ciertos valores específicos, quizás... claro, el diálogo, el respeto, la tolerancia, la autonomía pero... yo creo que sobre todo, también, una sintonía como real a saber, a entender cual es la experiencia del otro y saber hacerse, armarse como profesor desde esa experiencia con los alumnos y no solo desde la institucionalidad porque la pura institucionalidad eh... hace que todo esto se haga por reflejo por decirlo así o por condicionamiento pero nunca por una formación real del profe o del alumno... generalmente cuando en las escuelas pasa que hay una formación real de un alumno, no tiene que ver tanto que el profe le dijo tal cosa o lo obligó a hacer tal cosa sino tiene que ver que el alumno aprendió de la misma experiencia, en clases o en el patio o donde sea, en la extra curricular... aprendieron con el profesor a hacer algo y en ese hacer algo juntos... construyeron algo que ellos pueden valorar o no, con el cual ellos pueden hacer sintonía o no. En ese sentido claro, hay una formación, por decirlo así, valórica en el sentido que los alumnos cuando aprenden algo, lo aprenden haciendo algo que ellos valoran, lo hacen con un sentido de construcción entre ellos y con uno también por eso es que te decía como... te... un si existe una institucionalidad que te impone tal disciplina y tú estás construyendo algo con ellos y ellos que son adolescentes... obviamente que no les gusta estar todos sentados todo el rato... mirando, escuchando o estar dispuesto al control que tú haces sino que ellos también quieren participar a su modo... entonces claro ahí se complica un poco el asunto.

8.- E: En este caso... eh... de esa misma manera, ¿Cómo se... o sea ud. Cómo podría caracterizar la manera en que esa institucionalidad, ese marco eh... de normas institucionales se le impone a los estudiantes en la práctica? Y ¿Cómo afecta las relaciones interpersonales que se van a establecer entre los profesores y los alumnos?

9.- P: O sea... afecta... en el sentido que ese marco institucional sirve.

10.- E: Ya. Y ¿Cómo afectaría la relación entre...

11.- P: O sea afecta la relación yo creo en el c... en que la hace más... la ordena de un modo más jerárquico.

12.- E: Ya.

13.- P: Más funcional... como a los... lo... lo que se entiende por aprendizaje generalmente en la escuela, que es cuando los chiquillos eh... de alguna manera todos, casi todos en la sala aprenden tales contenidos...

14.- E: Ya, ¿Cuáles son los casos que ud. Ve en el... que ve ud. En el concepto de formación valórica en sus estudiantes a través de su paso por el colegio?

15.- P: Eh... ya... eh... obstáculos... eh... bueno... creo que los..., bueno creo que lo... bueno, se basa mucho... por ejemp... en lo que me estaba refiriendo recién en relación a esta imposición como de distintos valores para el aula sobre todo... ehm... por ejemplo los profesores, sobre todo se delinean mucho la... la... la... el trabajo docente a partir de los logros y resultados que obtienen los alumnos que sé yo... en distintas pruebas que sé yo, lo que puede ser observable, medible, sobre todo dentro de UTP... que sé yo.

Ahora obstáculos yo creo que tiene que ver mucho con como hacen posición, digamos, no permite una construcción de aprendizaje en donde los alumnos participen realmente en lo que están haciendo. Entonces eso... eso... que ellos no puedan hacer su propia... Cádiz por ejemplo a su aprendizaje, que efectivamente a veces lo tienen y que tiene que ver mucho con...con... con la efectividad que tenemos los profesores cuando hacemos algo con ellos, eh... eso afecta, digamos, agrega un obstáculo, ahora también hay otros obstáculos que tienen que ver con la misma vida que tienen los estudiantes, o sea... muchos chiquillos no saben verbalizar... no saben por ejemplo decir lo que sienten y si un... alguien o una persona no sabe decir lo que siente, difícilmente va a poder comunicarle al otro lo que le pasa. Entonces en una discusión... en un problema con un profe, por ejemplo, en vez de decirle profesor su trabajo, su nota me hace sentir baba baba bah... y puedo detectar el problema según lo que yo hice, te puede... se puede salir... puede salir y botarte la prueba a la basura, digamos, pero ese no es tanto un problema conductual, yo creo, es más un problema de como... de no tener... el bagaje real, tanto conceptual, digamos, pero experiencial también, como una experiencia donde ellos hayan construido algo o familiarmente o institucionalmente, entonces ahí se forman todos estos clanes como de alumnos con profes que s... o puros alumnos que están por su lado, los profes que están por su lado... la institución que está por otro lado porque claro, el obstáculo mismo es que no existe una gran conexión po'.

16.- E: Bueno... ¿cree ud. Que existe una relación vá... entre las características que un profesor tiene dentro de ya su propia constitución valórica formada y lo que él transmite en

esta relación con sus estudiantes que finalmente denotaría o debería denotar un proceso de formación valórica?

17.- P: Sí, si hay una relación.

18.- E: De...m... ¿Cómo la caracterizaría?

19.- P: Eh... Bueno yo creo que más que tener una formación de distintos valores como... en aceptar o decir cuales son sus valores o transmitir sus valores, yo creo que tiene que ver mucho con como los alumnos mismos se van dando cuenta de como esto es un proceso de aprendizaje, de como ciertas... actitudes van mejorando o van ayudando a su propia... a su propio trabajo ahora eso implica que los alumnos... yo creo que implica necesariamente que los alumnos se involucren con su aprendizaje de un modo distinto al modo puramente institucional, de que los alumnos tengan la libertad eh... de opinar, de pensar, de trabajar a su modo digamos, en muchas cosas y que uno tenga que también atenerse a entender y a comprender ese modo para poder actuar en algo entonces todo lo que esté involucrado en ese proceso digamos eh... claro, eh... que sé yo... respeto, diálogo, autonomía de parte de los alumnos que sé yo... yo creo que son características que un profesor debiera tomar en cuenta y tener presentes en el momento de enseñar algo porque... y si se parte de un modo puramente jerárquico obviamente que vas a tener 20 rojos en matemáticas o en filosofía vas a tener 20 rojos porque obviamente hay chiquillos que no... no ni siquiera se van a percatar de lo que tratase de hacer... porque ellos mismos no actuaron en ello, ellos mismos no participaron en eso... hacer... yo creo que el gran logro, si es que se quiere poner así, de una formación valórica no es tanto... es transmitir sino que en el hecho de... que existen relaciones humanas reales donde de ahí... de ese contexto, aparezcan ideas, aparezcan cosas que los alumnos puedan valorar y que eh... no sean sólo sacarse un 7, ahora, obviamente que los alumnos quieren sacarse un 7 y que uno quiere que se saquen un 7 que les vaya bien pero no... no... no ocurre si no se hace un trabajo con ellos donde uno logra tener un contacto en el cual ellos puedan trabajar y hacer sus cosas y aprender en base a esta relación real... real donde la gente por ejemplo se equivoca, por ejemplo, donde le profesor se equivoca, ellos se equivocan y en donde esos errores no son sancionables sino que son parte de la misma convivencia digamos.

20.- E: Entonces dentro de la... vamos a la... continuando esa misma pregunta ¿Cómo cree ud. Que influye la relación entonces que se establece entre profesores y alumnos a nivel de... de lo... que ud. Denominó hace un minuto... relación humana real eh... cómo entonces influyen esas relaciones reales... por decirlo ud... en la formación valórica de los...

21.- P: O sea influyen en los sentidos que uno no los controla del todo, de partida,... hay cosas que pueden resultar y otras que no pueden resultar y eso es un poco lo que... si es que se remonta un poco antes, uno de los obstáculos es que... justamente que la institución no permite el error o este control disciplinario no permite el error, entonces la influencia que uno podría tener, digamos, eh... valórica, por decirlo así, dentro de lo que uno está haciendo en la clase, que no es solamente que ellos aprendan tal y tal cosa sino que... que ellos... sino como lo aprenden, a través de qué cosas lo aprenden eh... a través de que... actitudes... que sé yo... que disposiciones lo hacemos eh... y que eso puede resultar o no resultar eso claro... eso no, no aparece en la institución, claro, hay una influencia real de los profesores que pueden ejercer y muy fuerte pero se atenúa digamos mucho por esta otra influencia que es mucho más corto placista, mucho más funcional, digamos, a este control de ah... de... de... objetivos ah... ni

siquiera de aprendizajes, de objetivos logrados e... evaluaciones, no cierto, y que claro, allí la influencia se coarta un poco, ahora yo creo que cada profesor, por eso decía antes que no estaba atemorizado, cada profesor e alguna manera eh... personal eh... a realiza eso según... según lo que él cree, según lo que él considera, en ese sentido claro la formación yo creo valórica digamos o ética de un profesor se siente pero no se siente de un modo que se observe o puede ser que...

22.- E: Como que está en... en otro plano...

23.- P: Está en otro plano, yo creo, o sea pienso que está en otro plano, digamos, que toda esta cosa más concreta, digamos, de disciplina institucional, valórica, normas, reglas, que sé yo... eh... sino que está como en el proceso que uno va observando con los alumnos y ellos mismos van sintiendo y por lo cual uno va trabajando con ellos.

24.- E: Entonces el... ¿Ud. cree... cuál sería entonces... como el grado de influencia que ud. ve realmente en los estudiantes? A partir de este mecanismo normativo, a través del flujo real con la relación el profesor o... o de ambos, ¿Cómo... cómo se ve esa influencia, pensando en que estos alumnos a los que ud. Le hace clase ya van terminando sus procesos de escolarización?

25.- P: Mmm... bueno ahí es complicado eh... porque los... claro yo hago clases de 4to.

26.- P: Bueno 3ro y 4to eh... complicado porque ahí tienen toda una matriz institucional, ellos saben como responder a esa marca institucional y a veces saben jugar con uno también... y con esa misma... como devolviéndonos un poco la moneda con esa... con la... con todas estas redes de imposición y que sé yo eh... pero yo creo que se siente esa... influencia eh... eh... en una cuestión que quizás no esté observable sino que también... mmm...

27.- P: Bueno eh... qué están formando... complicado jaja... yo creo que no están formando mucho, o sea... transforman cuestiones... eh... más bien... lo que forman es cierto cinismo eh... dentro de los alumnos y un cinismo institucional que está muy presente yo creo eh... de creer que basta con que crean lo que uno... basta con que se observe, digamos, que yo creo en algo a pesar de que yo no estoy ni de acuerdo con ello, lo que implica de alguna manera cierta heteronomía implícita, no cierto, porque en el fondo estoy diciendo que va... no me importa que los demás me digan lo que tengo que hacer porque en el fondo yo sé que no estoy ni ahí con eso. Yo creo que hay cierta... cinismo... que en el fondo es lo que se forma.

28.- E: Y en el caso de la... qué... y haciendo la misma pregunta pero en relación... ya no tanto al proyecto institucional normativo al marco de normas sino al marco de relaciones interpersonales que se ven día a día en el aula y que son... son más... por decirlo así... más de trazo entre este mecanismo normativo eh... ¿Con qué se estarían yendo los estudiantes secundarios...o...

29.- P: Bueno yo creo que se van con una imagen o con una representación de lo que son las relaciones humanas que no son... suficientes.

30.- E: Pero ¿Cómo son?

31.- P: Haber, son... ehm... son exigencias... son relaciones que... yo creo que exigen estos mismos parámetros normativos, que sé yo... pero los exigen de un modo inercial eh... lo exigen de un modo como si bastara por si mismo, como que bastara con que alguna institución lo implantara, con que alguien dijera, digamos, con cierto poder como para ser aceptado, yo creo que hay cierta... sumisión si es que hay un cómo, un poco sumiso con este bagaje previo o con esta... rechazo cínico explícito eh... entonces... ahora no es que los alumnos sean cínicos, ni que los profes sean cínicos, sino que se aprende como formación valórica, yo creo que es la ideología en si misma, o sea la idea de que va... en el fondo podemos hacer todo... hacer como si todo está bien, hace como si respetáramos tal y cuales cosas... y las exigimos realmente, pero sabemos que en el fondo no... no... no... no afectan nuestra integridad por ejemplo lo que realmente pensamos, lo que realmente sentimos.

32.- E: Para ir cerrando entonces, ¿Cuál sería... a través de toda la problemática que ud. a estado elaborando eh... el rol o... claro la figura o el rol que tiene que tener el profesor para poder no sé en la versatilidad o lo que uno podría decir no quiero que mis alumnos sigan así, digamos con este marco, cómo podría el profesor cambiar o tratar de aportar para que la situación sea diferente?

33.- P: Eh... eh... obviamente quitar ese... a toda costa quitar... este signo de cinismo, ¿ah?, que en el fondo igual no funciona porque al final igual buscamos algún criterio o buscamos alguna forma para las relaciones eh... y por lo tanto se habla de valores y que sé yo eh... pero yo creo que un profe lo que tien... buscaría yo creo o quizás pretendería buscar no sé, eso es algo que tampoco no... no... nunca lo he visto tematizado yo... de realmente eh... debiera buscar que los alumnos tuvieran la posibilidad de decidir realmente a través de lo que ellos quieren, a lo que ellos desean sus propias formas de relación y de alguna forma pelear, digamos, por ese tipo de relaciones o buscar que esas relaciones se cumplan, no atropellando a otro, pero así buscando que... haya que sus relaciones tengan sentido o que tengan lugar dentro de este mundo eh... yo creo que se habla mucho en la escuela de las depresiones, del bullying, que sé yo y todos estos nombres se mencionan como problema, no cierto, psicológico que sé yo... pero y se habla de toda una educación humanista y valórica y que la necesidad de los valores y que blablablá pero en realidad lo que yo creo que se necesita es que hayan algunas relaciones reales con los alumnos en donde los... las personas realmente puedan llevar a cabo las relaciones que para ellos sean eh... satisfactorias o que tengan sentido dentro de su vida, ¿ah?, puede ser que un contenido, un contenido que uno pasa en la escuela no tenga relevancia para los chiquillos que efectivamente... quizás no tienen relevancia por sí mismo eh... pero eh... el hecho de que eh... los alumnos puedan darle un sentido eh... dentro de su vida, que sé yo, para su futuro, para sus proyectos... ellos mismos, hace que todo eso tenga... una... otro pie y que parte de su... de... deseo, de su voluntad y no parte de condicionamientos y de la escuela y de formación, si supuestamente se desea implantar en ellos.

ENTREVISTADO N°15

El entrevistado tiene 16 años y cursa tercero medio, tiene 3 años de permanencia en el colegio y tiene registros negativos en el área de valores dentro del libro de clases del establecimiento.

Lugar: Patio del Establecimiento
Fecha: 18 de Agosto 2011
Dependencia: Colegio Particular Subvencionado con Financiamiento Compartido
Modalidad: Científico-humanista

1.- E: Listo estamos grabando entonces... Primera pregunta entonces, necesito que me digas de la forma más libre posible y más honesta ¿Cuál es tú impresión del programa de valores que se implementa en el colegio?... En lo que es el proyecto en general, piensa en las salidas, piensa en las clases, piensa en la profe, piensa en tus compañeros y lo primero que se te venga a la mente... ¿Qué te pregunto? ¿Qué es el programa valores? ¿Qué significado tiene? Y tú me cuentas.

2.- A: Es que esto... (¿Esto no va a salir de acá, cierto?)

3.- E: No... no, no pero de eso cuéntame, cuéntame en general.

4.- A: Ya eh... creo que el programa de valores acá ha sido súper bien... o sea la idea es súper buena en el sentido de fomentar los valores que... que se dan en los hogares cosas así, pero ya más allá de el... el docente que... trata de manifestarlo por así decirlo eh... encuentro que es súper... como decir... eh... es que es súper erróneamente en lo que son los valores ya que... si... claro que... eh... hablo de que si estamos hablando de no sé po'... de el amor... el amor... jeje... el valor de... no a la violencia en la... es la primera en fomentar la violencia diciendo oye, el camino de la violencia es más rápido que el pacífico, entonces es mejor que nos vayamos en ... pero te digo que son cambios muy... más rápidos, más radical es la violencia, etc., etc., como fomentando eso siendo que es como un valor que ella ha pasado por... por todos lados... también hay otros valores que ella también trata de ejercer como valora el respeto, valora la otra cosa y yo digo ya está bien que lo fomente y todo lo que quiera pero eso también viene de la casa ¿Me entiende? No hay nada... un docente puede venir aquí a decir ehm... esto es lo correcto que uno haga, moralmente pero éticamente para la persona no puede serlo así eso es lo que opino de...

5.- E: Del programa. ¿Hace cuánto tú participas o estás como integrado un poco a lo que es el programa de valores? ¿Cuánto tiempo?

6.- A: Ehm... 3 años que llevo.

7.- E: Eh... y en esos 3 años tú me podrías... desde que estás perteneciendo a este programa, ¿Tú me podrías decir lo que es un valor para ti?

8.- A: Ehm... como algo que te ayuda en la vida.

9.- E: Ya.

10.- A: Algo que te permite sociabilizar, algo que te permite eh... entrar en... en la sociedad propiamente tal y... a integrarte más bien en la sociedad como eso.

11.- E: ¡Ah! ¿Cómo es posible enseñar un valor?... ¿Se puede enseñar un valor?

12.- A: Eh... Claro que se puede eh... bueno... creo que se puede... con... porque se transmite mediante acciones y también se puede explicar de una manera... de cierta manera por así decirlo, como lo ve la sociedad que deberías ser ejercido ese valor, por ejemplo el valor del respeto debería... debería ser como con ejemplo porque es súper fácil decir oye este es el sentido del valor del respeto hay que hacer esto, esto y lo otro y llegarlo a cumplir es como más complicado, porque yo digo se puede enseñar uno pero mediante ejemplos por así decirlo.

13.- E: En ese sentido ¿Consideras o decir que es un poco... contradictorio que exista un ramo que enseñe valores? Los valores se enseñan... ¿El ejemplo más que te diga qué es el valor?

14.- A: Algo así, pero también creo que el valor no se debería enseñar sino que se debería de demostrar y potenciar de que los valores vienen del hogar entonces no es algo que deberían enseñar... sino que potenciarse.

15.- E: ... Dices que los valores vienen del hogar... ¿Cómo tú propondrías el trabajo con ellos?

16.- A: Mmm... yo hablaría... yo trataría de... haber como podría decirlo... Eso, trataría de averiguar primero como fuera la familia y tratar más o menos de potenciar por la familia lo que es... es el valor, como por ejemplo eh... si veo que el papá es muy agresivo y le falta el respeto todo el tiempo a la madre sería mejor trabajar en eso y hacer como... trabajar en la convivencia de familia en el sentido de enseñarle a los padres lo que es el valor del respeto y como ellos deberían transmitirle a su hijo ese valor ya que... generalmente los hijos son... actúan por imitación, entonces si ven que el padre está todo el rato faltándole el respeto a la madre, verán que eso es algo normal entonces podrán... eso se repercute en un tema más adelante en el colegio... y otras cosas .

17.- E: Ahora bien, cuando tú hablas de la formación valórica de la familia, si pudieras resumir en una palabra los valores que tiene la familia, que representa la familia y los compañeros que tu tienes y la... transmitir a la gente, ¿Qué transmiten esos valores? ¿Qué transmite la familia?

18.- A: Eh... la familia... o sea... ¿Quiere que le nombre los... valores?

19.- E: ¿Qué valora la gente? ¿Qué valora la familia?

20.- A: El respeto, la socied... bilización... el no salvarse solo, la cooperación, el trabajo en equipo ehm... por ejemplo el no faltar el respeto, el... bueno, que nadie tiene derecho

tampoco a... quitarle la vida al otro... que son como resp... eh... valores principales más o menos que... que enseña la familia desde el principio, que... es algo que no se tiene que pasar a llevar... etc., etc.,

21.- E: ¿Cuál sería... bueno volvamos al colegio ¿Cuál serían los valores, los antivalores que los estudiantes aprenden estando en el colegio? Viene con el respeto de la familia... pero ¿Qué pasa en el colegio?

22.- A: Eh... ahí se ve... es que acá hay como... esto se llama convivencia entonces al haber gente de tan... tan diversos lugares eh... existe como un tipo de... mezcla de culturas por así decirlo donde a una persona por ética puede ser la falta de respeto que siempre le había y una persona que es súper respetuosa eh... se pueden pasar a llevar generalmente, siempre se pasan a llevar entonces inevitablemente la persona que... está formada con el respeto va a tender a ser un poco respetuoso de cierta manera entonces eh... es como una retroalimentación, lamentablemente la gente aprende eh... de cosas negativas como hay gente que también puede aprender cosas positivas.

23.- E: En el caso de la influencia, de lo que has aprendido ¿Cuál es la influencia que tiene para ti o que ha tenido para ti el programa de valores, el ramo de valores que aprendes en el colegio? ¿Qué me dirías tú?

24.- A: Ehm... me... o sea no ha tenido tanto efecto pero si me ha ayudado en ciertos puntos como por ejemplo... yo soy súper poco sociable y me ha ayudado igual a conectarme con compañeros que... en el sentido que cuando vamos a salidas pedagógicas de valores ehm... fomentar la relación con el curso me ha ayudado "N" en conocer a las demás personas... eh... no sentirme tan tímido entonces igual me ha ayudado en ciertas... pero en el sentido como de persona pero más allá de... de ayudarme por ejemplo no sé en... seguir el camino de la paz... es como ¡Cueck! Pero bueno.

25.- E: La última pregunta: ¿Qué cambios o modificaciones tú le harías al programa de valores?

26.- A: Primero eh...

27.- E: ¿Crees que debería existir este programa, hay que cortarlo o hay que seguir?

28.- A: Encuentro que... sería mejor eh.... Si me pregunta así como personalmente creo que cortarlo... yo encuentro que igual hay que... pero... viéndolo del punto de vista eh... de la persona que asciende y trata siempre de superarse creo que podríamos modificarlo y si o si cambiar al docente que lo hace, deberíamos contratar a uno que fuera más objetivo, que no fuera tan subjetivo, que mostrara como un punto de vista ma... más... a grandes rasgos, más general que no fuera tan personal.

29.- E: Cuando tú te refieres a lo personal ¿A qué te refieres? Desarrolla un poco esa idea.

30.- A: Que trata de ver eh... el valor de su punto de vista en el sentido de que si a uno efectivamente le parece erróneo y a ella le parece algo completamente eh... correcto... ella te lo va a enseñar como correcto pasando a llevar a los demás ¿Me entiendes?

31.- E: ¡Ah!... hay una contradicción ahí con el tema de la tolerancia.

32.- A: Algo así.

33.- E: Eh... Entonces, si tu pusieras dentro de la balanza... sino la forma personal del programa...

34.- A: Porque pienso que los valores deberían... ehm... enseñarse desde la casa pero no... como se está haciendo este proyecto. Yo estoy completamente en desacuerdo en como se está haciendo este proyecto ya que esto parte desde la base algo que es... como empezar a enseñarle de nuevo y desde 0 los valores a un niño que no sé po'... va en 3ro medio... ya tiene como una mentalidad ya... creada por así decirlo y a un cabro de 3ro medio ya... lo puedes cambiar pero difícil igual, difícil entonces es como pa' que seguir con esto, es mejor cambiarlo desde de 1ro hasta 7mo, hasta 8vo que es donde puede ser más moldeable eso.

35.- E: Ya.

ENTREVISTADO N°16

El entrevistado tiene 16 años y cursa tercero medio, tiene 3 años de permanencia en el colegio y no tiene registros negativos en el área de valores dentro del libro de clases del establecimiento.
Lugar: Patio del Establecimiento
Fecha: 17 de Agosto 2011
Dependencia: Colegio Particular Subvencionado con Financiamiento Compartido
Modalidad: Científico-humanista

1.- E: Quiero que me digas lo primero y lo más honesto que se te viene a la cabeza sobre el programa de valores que te enseñan en el colegio, el programa de valores, lo que tú quieras entender, las horas pedagógicas, las jornadas... ¿Qué es para ti el programa de valores?

2.- A: Para mi el programa de valores en el colegio... la mayoría de las personas también me incluyo, no lo tomamos en serio ya que... no se evalúa con nota directa al libro... y afecta nuestro promedio... pero yo también a diferencia de los demás también me lo tomo en serio

porque nos enseñan cosa que a veces no sabemos, a veces a como reaccionar frente a problemas que se nos presentan.

3.- E: Ahora cuando yo te menciono, si tú pudieras calificar el programa con un calificativo... ¿Cómo es el programa? ¿Cómo lo describirías?

4.- A: ¿Cómo qué puede ser?

5.- E: Cualquier como cuando yo te pregunto ¿Qué es el programa de valores en el colegio? Imagínate que yo... si fuera un compañero nuevo que llega y le tienes que explicar qué es el programa de valor ¿Qué es el programa de valores?

6.- A: Eh... en este colegio nos presentan el programa de valores con diferentes temas... a veces culturales o sociales o simplemente solo.

7.- E: Perfecto. ¿Cuánto tiempo llevas tú acá en el colegio... como siendo parte de este programa, cuánto tiempo llevas acá?

8.- A: Yo llevo 4 años.

9.- E: 4 años y si yo te preguntara ¿Qué es un valor? ¿Qué es un valor? ¿Qué me dirías tú?

10.- A: ¿Qué es un valor? Valor es que... ¡ah! Difícil de explicar... eh... cada persona se puede diferenciar a los demás por los diferentes valores que tiene eh... algunos pueden ser... eh... no sé... sociables... pueden ser... ¿Cómo se llama?... solidarios... como diferentes cosas... distintas personas.

11.- E: Y ¿Tú crees que se puede enseñar un valor?

12.- A: Con las horas que tenemos en el colegio difícil. Dicen que nos aprendamos un valor que todo el tiempo lo pasamos con los compañeros que aprende como para atrás el valor... lo trata de aprender o en la casa.

13.- E: ¿Qué pasa si tenemos a un alumno o a un compañero que no trae valores de la casa, cómo crees tú que se podría potenciar un valor que en la familia no se da?

14.- A: Eh... lo vuelvo a repetir que en el colegio es difícil, pero que los compañeros si son buenos le pueden ayudar a uno que conozca los valores.

15.- E: Y si yo te preguntara ¿Cuáles son los valores potenciados desde la familia, no desde el colegio, cuáles piensas tú? Como viendo a tus compañeros viendo la realidad del colegio. ¿Cuáles son los valores que se potencian desde la familia?

16.- A: Eh... la sinceridad, la amabilidad, la... el compañerismo también y lo... eh... como no jugar chueco, como no inventar cosas afectando a esa persona.

17.- E: Como no *cahuineando*.

18.- A: Sí, algo así.

19.- E: Y los antivalores ¿Cuál son los antivalores?

20.- A: ¿Qué es antivalores?

21.- E: Como negativas de los valores.

22.- A: Eh... los pelambres, son los tipos que todos tienen aun que digan yo no, pero siempre le salta...

23.- E: Ya, ahora vamos al colegio, ¿Cuáles son los valores potenciados desde el colegio de estar acá y cuáles son los antivalores?

24.- A: Los valores potenciados en este colegio son... como repetí antes el compañerismo, ayudarse entre nosotros y no echarnos atrás entre nosotros, por ejemplo lo... no dar malos ejemplos a los niños menores, que son de cursos más pequeños... eh... en fin, damos más mal ejemplo a niños chicos que bueno...

25.- E: Y anti valores, ¿Qué pasa con los antivalores?

26.- A: Eh... antivalores en el colegio se presentan muchos... una vez... por ejemplo... personas, que me incluyo también, que no nos podemos ubicar a dentro de un espacio que todos ocupamos a la vez y que pasamos las horas y horas juntos, con mis compañeros no sé que también me incluyo se me salen garabatos a veces o... o cómo se llama... o daño a una persona sin querer, si darme cuenta o incomodar a otras personas también.

27.- E: Siguiente pregunta, nos quedan unas tres más. ¿Cuál es la influencia del programa, crees tú, para ti en estos años que has tenido... en tu desarrollo personal?

28.- A: ¿Cómo programa?

29.- E: ¿Qué influencia ha tenido el programa?, ha ayudado en algo, no ha ayudado.

30.- A: Pe... ¿El programa de valores?

31.- E: Sí.

32.- A: En el programa de valores siento que me ha funcionao... pero no tanto porque yo definiendo mis valores ya que... no son todos malos pero la mayoría, casi todos son buenos... algunos e... malo que me caracterizan que soy vengativo.

33.- E: Rencoroso.

34.- A: Sí, eso.

35.- E: Y... pero si tú... bueno me podrías decir... bueno si existe una influencia algún aporte... algo.

36.- A: Sí, para mi sí. Pero la mayoría se nota que no porque no toma atención a las clases.

E: Y eso ¿A qué lo atribuyes tú?

37.- A: eh... que los temas pueden ser como anticuados al tema de nosotros, actual... por ejemplo si tomaran ejemplos actuales o viéndole el personal de cada uno sin dar el nombre obvio, se tomaría más en cuenta.

38.- E: Entonces por un lado hay una contradicción ahí con el tema de poner notas porque no se puede, pero por otro lado eso mismo genera que los estudiantes no pesquen mucho el ramo.

39.- A: Si...

40.- E: Ya. Ahora ¿Tú consideras que debería cortarse el programa, que no se dé más o modificar el programa, mejorar?

41.- A: Eh... habría que mejorarlo y... obviamente modificarlo por los diferentes temas, abría que poner temas, como dije, actuales pa que se tome más conciencia también.

42.- E: ¿Qué temas tal vez te gustaría tratar? O ¿Cuáles son los que tú crees que faltan acá, que tú crees que se deberían tratar?

43.- A: O pued... o también pueden mostrar por ejemplo valores sobre... sobre la soberbia, no ser tan soberbio por ejemplo mostrando imagines... fuertes de personas que no tienen nada pero son felices con eso, nosotros que podemos tener más cosas que ellos queremos más todavía siendo que tiene que ser lo contrario.

44.- E: Y finalmente la última pregunta, lo que sea que quieras decir con respecto a ese programa, lo que sea, me gusta, no me gusta, maten a la profe o no la maten a lo mejor, lo que sea que quieras decir, ahora... no te... alguna pregunta que se me haya ido, ¿Qué te gustaría decir?

45.- A: Eh... la profe de valores de nuestro colegio está... como decirlo es un poco pesada... ya que a algunas personas le quita los dispositivos mp3 o celulares ya que con ello puede ser que no se queden dormidos o que tomen más atención con ello, porque sin ellos se pone un poco lenta y... no pescamos mirando ventanas, mirando cualquiera sin pescarlo ya que no nos llama la atención pero con la música a veces agarramos más el hilo de la clase y diferentes cosas de esos temas.

46.- E: Como que haya una comprensión de por qué uds. escuchan mp3 por ejemplo y a partir de allí valores... valores construir otro tipo de comportamiento, porque uno piensa como profe

que si están escuchando música no están poniendo atención, no pensay que están mejorando la atención y que si están sin música sería peor... ya, un millón de gracias.

GRUPO FOCAL ESTUDIANTES BASICA

Lugar: Sala de Audiovisual del colegio

Fecha: Jueves 25 de Agosto de 2011

Dependencia: Particular subvencionado con financiamiento compartido

Modalidad: Científico-humanista

Número de participantes: 21 estudiantes de 4to a 8vo básico de ambos sexos.

Moderadora: Blanca Araya Sepúlveda

1.- M: Bueno, vamos a comenzar entonces esta sesión de preguntas a modo de focus group respecto de ¿Qué opinan ustedes sobre los programas de formación en valores del colegio Emprender Larapinta? Vamos a empezar partiendo por la edad que tienen, el nombre, de cuándo están este colegio y el curso al cual pertenecen, por acá.

2.- P1: Yo me llamo Rafael eh... tengo 14 años, estoy en 8vo y pertenezco hace 3 años en este colegio.

3.- P2: Eh... me llamo Manuela Poblete, tengo 13 años, estoy desde este año en el colegio.

4.- P3: Me llamo Catalina Flores, tengo 11 años y estoy desde kínder en este colegio.

5.- M: ¿Curso?

6.- P3: 6to.

7.- M: ¿Curso?

8.- P2: 8vo.

9.- M: ¿8vo B?

10.- P2: A

11.- M: ¿6to cuánto?

12.- P3: C

13.- M: Perfecto.

14.- P4: Me llamo Inés Cabello, tengo 11 años y estoy hace 3 años en el colegio y soy del 6to.

15.- P5: Me llamo Paula Rivas, eh... tengo 14 años, eh... estoy desde principio de año y soy de 8vo B.

16.- P6: Mi nombre es Rayen, tengo 12 años, voy en 7mo básico A y estoy hace dos años aquí.

17.- P7: Eh... mi nombre es Pablo Vielma, tengo 12 años y estoy hace 3 años en el colegio, estoy en el 7mo A.

18.- P8: Mi nombre es Pamela Saldaño, tengo 12 años, estoy en el 7mo A y estoy hace 6 años acá.

19.- P9: Mi nombre es Álvaro Monsalve, tengo 11 años, estoy en el 6to C y estoy hace 6 años en este colegio.

20.- M: Muy bien.

21.- M: Veamos, la pregunta inicial a uds. es ¿Qué les parece como han vivido, dentro del tiempo que han tenido, cierto, de permanencia en este colegio, qué les parece el programa o curso de valores que estudian en este colegio? ¿Qué les parece? ¿Quién quiere partir? No se compliquen la idea en el fondo es que me comenten como ven quizás a la profesora o al profesor que les hace la actividad, cómo se sienten en la actividad, qué han aprendido a lo mejor, cómo lo valoran, que pueden decir uds. de eso, del programa de valores, del curso de valores.

22.- P1: Lo encuentro que es muy discriminativo ya que hay gente que no tiene...que bien no tiene religión... son cosas... de muchas cosas que nos pueden enseñar, por ejemplo, lo que me pasó en mi caso es que en todos los colegios en los que yo he estado siempre habían tenido religión, hay mucha gente que se queda atrás porque no entiende, son cosas que en este colegio ya todos saben, porque todos saben cuales son los valores que son necesarios, a demás tienen muchos... muchos programas por mes lo que no ayuda más.

23.- M: Perfecto. Alguien más quiere quizás comentar lo mismo o asociarse a lo nos dice la compañera recién o quiere agregar otra cosa, a ver ud. Por ejemplo. ¿Qué opina del programa de valores? ¿Le gusta, no le gusta?

24.- P2: eh...

25.- M: ¿Y ud.?

26.- P3: Estoy hace poco acá pero a mi me hacían religión en el colegio de antes y creo que todavía no sé valores porque no... porque hacemos lo mismo... he no se da en otro colegios la oportunidad de aprender cosas que no nos enseñan en al casa ni en religión creo que se basa más en un que en una religión y es Laico que es bueno.

27.- M: Perfecto. Y algún joven de acá, para ver la visión masculina. Ud., ¿Qué opina ud.?

28.- P4: Lo mismo que... me pasa lo que le pasa a la compañera que... como que miraba mucho otras religiones porque... en general la católica eh... bueno en realidad yo no tengo

religión, yo creo, pero creo que en valores uno trabaja más eh... se puede... ah... cómo decirlo... se puede aprender más cosas porque en religión solamente se enseña cosas básicas de Dios pero no en valores y en otras cosas como... lo trabajamos mes a mes en el programa.

29.- M: Perfecto ¿Cómo describirían la... lo que hacen en valores, así como si alguien les preguntara y ¿Qué hacen en valores? ¿Cómo lo describirían? ¿Cómo describen?

30.- P5: Que nos enseña a como vivir en nuestro entorno con la gente que vivimos eh... ... nos enseña a vivir como nosotros somos en forma de rasgos y físicamente, como nos enseña a vivir con gente...

31.- M: ¿Sin discriminar?

32.- P5: Sin discriminar.

33.- M: Cómo aceptando al otro.

34.- P5: Aceptando... como aceptando a la... a la raza oriental y a los... raza negra como se le dicen y eso.

35.- M: Y tú ¿Qué piensas?

36.- P6: Que nos va a enseñar el día a día... que nos va a servir más adelante que esta clase de valores igual, para más adelante, los problemas que pueden haber en el curso.... O sino en un trabajo cualquiera, a demás que con ayuda de... Uno puede sacar sus propias a lo que va y enseñarle al mundo que también puede ayudar.

37.- M: Perfecto y ¿Para ud.? Ud. que está... ¿Ud. está en 6to, no? ¿Qué... cómo describirías las guías que hacen valores?

38.- P7: nos enseñan a a... a compartir con nuestros compañeros, a no pelear y a... a ser más social.

39.- M: Perfecto. ¿Alguien más? ¿Alguna cosa que decir de la descripción del plano de valores? ¿Ud. está de este año parece, o no? ¿Y? ¿Cómo ha visto el programa? ¿Qué podría decir o describir de el? A lo mejor de la profesora tal vez o del profesor. No... no se preocupen si esto es súper... tómenlo como algo que es súper... que ud. viven, que uds. mejor que yo y que cualquiera saben como viven en la sala, entonces, es muy importante saber la opinión de uds.

40.- P8: Nos sirve como...

41.- M: ¿Nos sirve cómo? Ya veamos, la otra pregunta que les quiero hacer... ah perdón...

42.- P9: No no no si estaba preguntando por el celular que se le estaba acabando la batería.

43.- M: O sea que dura... o sea ¿Pero cómo? ¿Enserio?

44.- M: Si viniera un compañero nuevo, de otro colegio, ¿cómo explicarían el programa de valores del colegio?

45.- P1: Tiene que entender que... como adherir a lo que ya estamos viendo y que en otro curso... O sea en el otro colegio tenía valores aquí también eh... se va a seguir repitiendo de... los mismos valores del.... Y que... los siguientes más.

46.- M: Perfecto, ¿Qué ibas a decir? ¿Cómo lo explicarías?

47.- P2: Que no fuera ideal.

48.- M: Si no fuera ideal.

49.- ¿Cómo lo explicaría ud.... a algún compañero nuevo?

50.- P3: Que.... Quem.... ¿Qué es lo que se le hayan dado si le hubiesen hecho valores en otro colegio?, que es una buena oportunidad si dan en este colegio porque igual el valor es bien desarrollado.

51.- M: Y ud. ¿Cómo explicaría el programa de valores?

52.- P4: En el programa de valores se le puede enseñar al... al discriminar, a ir no discriminando y aceptando gente de otras razas y...

53.- P5: No es que está bien, que tiene que aprender ah... a convivir con la gente que ahora... es una compañera, que tiene que adaptarse a como somos nosotros y aprender a convivir con las personas también.

54.- M: O sea tú le diría también... eso es como lo que tendría que hacer en el colegio pero si él viene y dice ¿qué es esto? ¿Qué... qué es el programa de valores, así como...? ¿No le gusta valores?

55.- P6: No le gusta a la profesora.

56.- M: ¡Ah mira!

57.- P6: Es que no le gusta a la profesora.

58.- M: No gusta porque... ya, no le gusta a la profesora. Ya y ¿Por qué no le gusta a la profesora?

59.- P6: No, es pesada.

60.- M: La encuentra pasada.

61.- P6: Sí.

62.- M: ¿Tú crees que eso influye en la actividad misma de valores? O sea que ella a lo mejor no entregue bien la...

63.- P6: No es que el problema es que bueno en mi curso se nos enseña igual pero no somos tan... tan conversadores como uno piensa pero igual... y a veces no nos entienden.

64.- M: ¿No los entienden? Ya. Y ¿Qué podría hacer la profe para no ser tan pesada? ¿En qué podría cambiar?

65.- P7: Yo creo tendría... que podría ella hacer algo más divertido como para hacer ejercicios que uno necesita porque muchas veces lo que nos hace... las tías que nos hacen a nosotros eh... hacen muchas cosas que a veces uno... a nosotros no nos gusta hacer.

66.- M: ¿Cómo qué por ejemplo?

67.- P7: Por ejemplo hay veces que hay niños que no tienen buena autoestima entonces necesitan más enriquecerla y muchas veces en el grupo se arrancan o les cuesta pensar o les da vergüenza o comienzan a reírse de nervios.

68.- M: Ya. O sea debería haber una preparación de otros ámbitos o de otros niveles que... a lo mejor pedir gru... trabajos que no son adaptados a los que los niños realmente necesitan. ¿Algo así?

69.- P7: Si.

70.- M: Ya, perfecto.

71.- P8: Debería hacerse así más actividades así como pal curso entero para que así todos puedan participar y como hacer actividades... o se me fue la idea...

72.- P9: Eh... creo que no solamente tenemos que en clase de valores conocernos entre nuestro curso, también hay que hacerlo con otras letras o otros cursos porque nosotros nos basamos solo en nuestro mundo que es nuestro curso, por ejemplo mi ejemplo es que el año pasado teníamos retiro y se hacía en los dos cursos para interactuar con los dos y conocernos. Acá me sorprende que sea de uno porque es lo mismo que estar todos los días juntos, veo las mismas caras y quiero ver otras caras, por ejemplo yo ahora que me junte en la call... con él, sería bueno juntarse en otras ocasiones con otras personas.

73.- M: Uds. por acá ¿Qué opinan?

74.- P10: Que uno igual tiene... que el curso igual es desordenado y creo que la actitud la tenemos que cambiar nosotros, pero igual las demás actividades se dan para nosotros...

75.- M: ¿Tú crees que ha sido importante el programa de valores para ti?

76.- P10: Si.

77.- M: ¿Por qué?

78.- P10: Porque nos ha enseñado a relacionarnos con las personas...

79.- M: Y ¿Tú crees que ha sido importante el programa de valores para ti?

80.- P10: Si, porque igual en el curso hay unos niños que no como yo, hablan, hablan, hablan, no se quedan callados y siempre están con nosotros entonces igual sirve mucho este trabajo en equipo que va a enseñarnos a convivir con los demás.

81.- M: Y ud. ¿Qué opina? ¿Es importante para ti el programa de valores?

82.- P11: Si, para mi he aprendido muchas cosas, a aceptar a la gente que es de otra religión, bueno así todos somos iguales y como dice mi compañera eh... esa... hay un grupo que siempre está como alejado del... grupo anterior y creo que debería como acercarse y a veces los ayuda valores a... estar con nosotros.

83.- M: A ver ¿Ustedes creen que se a logrado efectivamente una integración de los alumnos que no están ahí presentes o que son más aislados o que están más aislados, gracias al programa de valores? ¿Ha sido efectivo eso?

84.- P12: Si.

85.- P13: Si.

86.- P14: Si.

87.- M: Ya. ¿Han visto algún caso en particular?

88.- P13: Si porque hay compañeros de nosotros que... no hablan con nadie eh... tienen algunos amigos pero...

89.- P13: Por el trabajo en valores se ha integrado más al grupo de nosotros que con los que más jugamos.

90.- M: Está bien, ya se ha sentido mejor, se siente con otra actitud. ¿Hay alguien que piense distinto que crea que no le ha sido importante el programa de valores o que se podría hacer otras cosas...?

91.- P8: A mi... a mi no me ha hecho tanto ese valores... valores... nos ha enseñado a hacer a... como... a no burlarnos que son discapacitadas y eso, yo nunca he hecho eso pero yo...

92.- M: Que no se vaya nooo... espérate, dejémoslo en pausa. ¿Cuál es la idea?

93.- P8: Es que yo soy por lo dicho de distinguir entre la raza... raza, entre la raza blanca y la raza negra no he... es que yo soy... yo soy más o menos racista y todo eso y no...

94.- M: ¿Eres racista?

95.- P8: No, no soy tan racista pero...

96.- M: ¿Lo tiendes a ser un poco?

97.- P8: Si y como que la Miss... la Miss como que ha... como que me ha hecho ser más racista, no... no es cuestión de ver a los discapacitados y eso pero si en las razas, como que ella... como que lo...a mi...a mi me... a mi me cae mal esa Miss y... como que ella me insinúa por ser moreno... lo que dice ella a mí me hace ver las cosas así como una forma racista.

98.- M: Podrías dar un ejemplo concreto, como para entender bien lo que quieres decir, o sea yo entiendo un poco más o menos para donde va pero para que nos identifique.

99.- P8: Que... que yo digo como de la forma que ella dice... nos dice lo que... la forma en que ella nos dice la esta de... las... las razas a mi cae mal la forma en que dice eso por eso me ha empezado a identificar más racista y a mi tampoco me gusta eso.

100.- M: Un ejemplo, alguna situación.

101.- P8: No, no me quede... no sabría decirle

102.- M: Pero de verdad que no de aquí no va a salir, nadie va a saber.

103.- P8: Jeje...

104.- M: De verdad, es que es súper importante que lo ejemplifiquen así como pa tener claro, ¿Ustedes entienden o están de acuerdo con lo que él dice o creen que no es así?

105.- P15: Eh... es que... por mi parte no llego a la idea de ser racista, creo que todos somos iguales y la diferencia de uno es por dentro entonces la profe yo creo que no es el punto al que va, que nosotros somos lo que lo mecanizamos mal, que lo entendemos mal y ella no trata de que... por lo que yo entendí, ella no trata de que nosotros seamos racistas ella nos ve y nos hace ver la forma que nosotros somos, de... no hacer diferencia porque somos distintos pero... lo diferente viene por dentro y no...

106.- M: Pero como se entiende entonces que acá el com... ¿Cómo se llama?

107.- P8: Rafael.

108.- P15: Puede que para... puede que para él lo haya tomado mal o si, pero no creo que haya sido la idea tampoco de la Miss o si lo fue, yo no lo sentí así.

109.- M: Claro porque en el fondo decir que estamos tratando de aprender a no ser racista y él siente que ya es un poco racista y ahora es más racista aun, con el programa de valores... hay algo que suena como raro.

110.- P8: No pero es que, no es de la forma de la Miss que habla sino que es la forma en que yo lo tomo.

111.- M: Ya, ok. Y ¿Cómo lo tomas tú?

112.- P8: Es que... como que... la Miss siento que cuando explica como que me reta por cualquier cosa, como ayer que me mando a inspección, porque hizo que le tenia que perdonar el alma por llegar más tarde y yo ¿El alma? Y me quede pensando así y va y la Miss se enojó y empezó a... y yo como qué onda...yo creo que me tiene mala esa Miss.

113.- M: Y ¿te pasa con otros profesores que te tengan mala o es ella no más?

114.- P8: No, es ella no más.

115.- M: Ya, ok. Veamos. Les voy haciendo otras preguntas. ¿De dónde creen uds. que vienen los valores de una persona? ¿De dónde vienen los valores?

116.- P16: De uno... de nosotros, por ejemplo los valores de nosotros no vienen de una persona que... que... que toma primero los valores necesario para que tú puedas vivir, sino que son de tu propia personalidad de tu propio... eh... de tu propio ser, de tu propio vivir.

117.- M: Perfecto y ¿No comparten mucho la idea de ella?

118.- P17: Que los valores vienen de nuestra familia y nuestro alrededor, pero no no... nosotros no vamos a ser racistas porque... nosotros queramos nos así de cuando somos chicos, si nosotros tenemos a nuestros padres que son racistas, nosotros lo vamos a ser es nuestro ejemplo a seguir, al igual que eh... estaba el ejemplo de que algún cantante, nosotros vamos a seguir lo que son ellos, no que... que diga yo quiero ser racista... no... no viene... yo pienso que no viene de adentro, viene de nuestro alrededor, de lo que tenemos al lado y principalmente por la familia y los amigos.

119.- P8: Y eso también... la música también influye en eso, pero yo... también escucho como grupos así medios antirracistas o... o que optan por... por... por los derechos de una persona y todo eso, como tomo mi ejemplo, como el grupo que escucho yo, que escucho SKA-P.

120.- P8: Habla de la... de los tipos de raza que hay y todo eso... que no...no...no hay que juzgar a una persona por lo que es afuera sino por lo que es adentro.

121.- M: O sea que ¿Tú crees que en la música tú puedes encontrar un lugar donde te pueden enseñar valores?

122.- P8: Sí.

123.- M: Ya. ¿Algún otro lugar, digamos, donde uds. crean que se puedan estar los valores, cómo se enseñan, cómo se entregan?

124.- P17: Ah yo creo que vienen de la familia porque según como... como vemos... como tratan a los demás, como nosotros los vemos a ellos, es como se comportan.

125.- M: ¿Uds. chiquillas que opinan?

126.- P18: Que también viene de la familia porque nosotros seguimos a nuestros papás o mamás de lo que dicen ellos.

127.- M: ¿Uds. creen que se puede enseñar un valor?

128.- P19: Si.

129.- M: ¿Por qué creen que sí? Los que dijeron que si al tiro.

130.- P19: Porque muchas veces la gente también inculca cosas, por ejemplo en mi caso eh... (No se entiende) a mi me regaló, no porque ellos sean... (No se entiende) También hay ejemplos de que por ejemplo eh... (...No se entiende) a nosotros nos importa en sí... el entorno que muchas veces (No se entiende) siempre es lo que a uno le llama la atención.

131.- M: Ud. ¿Por qué cree ud. que si se puede, se puede enseñar un valor?

132.- P20: Eh... porque si bien hay algunas personas que pueden ser racistas yo creo que se le puede enseñar a no serlo porque si nadie le enseña, no... va a seguir siendo así siempre, pero hay que enseñarle, también puede darle su punto de vista...

133.- M: Y ¿Por acá? ¿Ud. dice que no? Perfecto, ¿Por qué no?

134.- P21: Porque uno no aprende con palabras, aprende con actos y viendo, sino es como un animal, un animal nunca va a aprender, va a aprender cuando vea que es así, cuando yo vea que es así, si yo veo que mi madre, que mi padre es racista, yo nunca voy a aprender o me va a enseñar a que no lo sea.

135.- M: O sea ¿Tú dices que de pronto en el colegio falta una enseñanza más práctica que de sólo hablar o exponer?

136.- P21: Sí, ejemplo que un profesor, si... mi mamá trabajaba acá y yo venía, yo no creo que nos hagan vestirnos bien o que estemos ordenados si yo veo un profesor que viene con la ropa arrugada, que viene mal vestido, eso que viene a enseñar, que yo vea a un profesor acá en la esquina fumando y nos digan a nosotros uds. no fumen, se supone que eso, nosotros lo vemos y nosotros lo aprendemos.

137.- M: Ya, perfecto. ¿Viendo se puede enseñar un valor?

138.- P22: Yo en parte estoy de acuerdo con ella, pero si, en lo que no estoy de acuerdo es que si se puede enseñar un valor, aun que mi mamá sea racista, aun que él sea racista yo te puedo enseñar a no serlo, también con actos se aprende, pero... yo creo que... se le puede enseñar a otras personas.

139.- M: ¿Cuáles son los valores que se pueden enseñar en la familia? ¿Cuáles son esos valores que se pueden enseñar en la familia?

140.- P22: El respeto, el respeto, la tolerancia eh... el valor del afecto eso...

141.- M: ¿Algún otro valor que se pueda enseñar en la familia?

142.- P23: Yo creo que todos se pueden enseñar, pero no solo con palabras. Si se pueden enseñar un valor, pero si uno no lo hace, yo no le puedo estar diciendo a una persona que tenga respeto por otra si yo no lo voy a tener.

143.- M: El respeto se enseña en la medida que se practica. Y ¿Qué otro valor aparte del respeto?

144.- P23: La tolerancia.

145.- M: La tolerancia. Y en la familia ¿Qué otro valor pueden encontrar, que le enseñen los papás? ¿No hay otro, no se les ocurre o...? y ¿Hay antivalores que se puedan enseñar en la familia?

146.- P8: El racismo también, si pero yo... por m ni, por mi parte que recién tengo no me la enseño ni mi papá ni mi mamá ni mi hermanos tampoco, lo que me han enseñado es la forma de ver a otra gente como es porque sé que yo conozco... conozco como unos... bueno conozco pocos pero... se podría decir que hay registros de que son pesados y que son... como peleadores y todo eso por mi parte lo que yo... vendría siendo un negro, de raza negra vendría siendo lo pesados que son y... y por la forma de que uno es, porque también conozco a un... un... lenguaje... que es muy simpático y... no...es como toda la diferencia de todos, tú dices como mil diferencia a todos los que conozco.

147.- M: Perfecto y.... Aparte, ¿Qué otro valor podría enseñarse en la familia? O No hay otros valores que se enseñen en la familia?

148.- M: ¿Y eso lo has podido abordar en el programa? ¿En las actividades?

149.- P1: Si

150.- M: Y ¿Ha tenido algún aporte, alguna solución desde ahí?

151.- P1: Por ejemplo conversando las cosas, planteándolas eh... si... finalmente yo creo que se solucionan conversándolas... si siempre los van a retar o castigar no va a servir de mucho.

Integrantes Focus Group Básica

ENTREVISTADO N°17

El entrevistado tiene 12 años y cursa sexto básico, tiene 2 años de permanencia en el colegio y tiene registros negativos en el área de valores dentro del libro de clases del establecimiento.
Lugar: Sala de Clases
Fecha: 25 de Agosto
Dependencia: Colegio Particular Subvencionado con Financiamiento Compartido
Modalidad: Científico-humanista

E: Entrevistadora A: alumno

1.- E: Hemos comenzado entonces vamos a partir con una entrevista. ¿Cuál es tu nombre? Necesito que me digas tu nombre, tu edad, en que curso estás y hace cuántos años estudias en este colegio Emprender.

2.- A: Yo me llamo Nicolás Ubilla y tengo 12 años, voy en 6to C y llevo dos años.

3.- E: Dos años perfecto, ¿Estás desde?

4.- A: Quinto.

5.- E: ¿O sea el año pasado y este?

6.- A: Sí.

7.- E: Perfecto. Nicolás ud. ve una diferencia que tiene este colegio en particular, el colegio Emprender con otros colegios es que tiene un ramo especial de valores, además, hacen salidas a hogares, ¿Cierto? Y otras actividades asociadas al programa.

8.- La pregunta que te quiero hacer, es ¿Qué te parece el programa o el curso de valores que estudias acá en este colegio? Así como a grandes rasgos.

9.- A: Eh... me parece, me parece bien porque a mi me gusta... a mi me gusta lo que hacen en valores y eso.

10.- E: Perfecto. ¿Qué es lo que te gusta? Cuando me dices me gusta.

11.- A: Eh... que algunas veces hacen actividades eh... como jugar, saltar o cuestiones así.

12.- E: Ya. ¿Crees que las actividades son...quizás son... son diferentes a las actividades de los otros colegios o sea de las otras asignaturas?

13.- A: Eh... yo creo.

14.- E: Ya y ¿Cuáles son las diferencias?

15.- A: Ehm... es que... trabajamos en grupo, el curso trabaja junto.

16.- E: Perfecto. Ya y las actividades son más movidas, cuando tú dices que saltan...

17.- A: Sí.

18.- E: Ya, ok. Y ¿Cómo... cómo describirías la... la la... las actividades que hacen? O sea ya me dijiste, cierto, saltan, trabajamos en grupo... y ¿Qué más podrías decir?

19.- A: Eh... eso no más.

20.- E: ¿Sólo eso?

21.- A: Sí.

22.- E: Perfecto. Si viniera un compañero nuevo de otro lugar un niño nuevo, que llegó recién a este colegio ¿Cómo le explicarías el programa de valores de este colegio? ¿Qué le dirías?

23.- A: No le diría que... es entretenido que eh... no sé... eso no más podría ser, que es entretenido.

24.- E: Ninguna otra cosa, ¿Algo que quieras añadir?

25.- A: Eh... no.

26.- E: Perfecto. Y ¿Qué crees que ha sido importante para ti estudiar este curso de valores ¿

27.- A: Eh... no sé.

28.- E: No lo sabes.

29.- A: No.

30.- E: ¿Por qué no lo sabes?

31.- A: No, no cacho.

32.- E: Pero, ¿No me entiendes la pregunta o...?

33.- A: No, no es la...

34.- E: ¿No identificas la importancia...?

35.- A: Sí.

36.- E: Ya. Pero ¿Tú crees que es importante o no lo es?

37.- A: O sea... para mi no es tan importante valores.

38.- E: Ok.

39.- A: Porque no lo enseñan tanta cosa como en lo otros ramos.

40.- E: Ya. Y que... que... ¿De qué enseñan más en los otros ramos? ¿Qué te gustaría a lo mejor que se enseñaran en valores?

41.- A: No sé que me enseñaran otras cosas, así como que... pa' que uno... aprenda... no... porque algunas veces hacen juegos y nosotros como que no aprendimos casi na'

42.- E: O sea que ¿Tú dices que a través del juego no aprendes nada? Nos cosas que ya... entonces ¿Qué crees tú que se pasa... pasa en valores? Si de pronto tu dices no aprendo nada, pero a lo mejor estás esperando aprender algo en particular quizás... Algo sobre materia, información, conocimiento...

43.- A: Algo como que lo... nos enseñaran a compartir a... a... a... enseñarle a las otras personas y... eso no más.

44.- E: O sea ¿Tú crees que le falta un poco enseñar a compartir en el programa de valores?

45.- A: Sí.

46.- E: O sea de pronto las actividades de juego... de este grupo que se hacen no... no se enseña necesariamente a compartir ¿Si? Ya. Es importante lo que me dices porque muchas... o sea en el programa valores implica... enseñar a compartir sobre todo. Y ¿Tú crees que eso no se logra mucho?

47.- A: No se logra tanto.

48.- E: Y ¿Por qué? Algunos factores que tú digas que están influyendo...

49.- A: Eh... no le entendí la pregunta.

50.- E: ¿Cómo por qué crees tú que no se logra tanto enseñar a compartir?

51.- A: Ah... es que... no... casi nunca las personas comparten con nosotros, nuestros compañeros, nunca compartimos y la Miss algunas veces nos hace trabajo como de equipo.

52.- E: Ya. ¿Pero funciona el trabajo que hace la Miss o no tanto?

53.- A: No tanto.

54.- E: Ya y ¿Por qué crees tú? ¿Por qué igual los niños no siguen compartiendo o hay alguna otra razón?

55.- A: No.

56.- E: O no quieren.

57.- A: No, no quieren, algunas veces no quieren.

58.- E: No quieren no más. Ya, perfecto. Nicolás, ¿De dónde crees tú que vienen los valores en una persona?

59.- A: ¿De la mente?

60.- E: De la mente. ¿Por qué dice tú de la mente?

61.- A: Porque... uno, uno piensa... piensa y de ahí uno saca los valores.

62.- E: Perfecto. Y ¿Hay alguna otra parte que se te venga la idea de a donde vienen los valores?

63.- A: Eh... no.

64.- E: ¿Sólo de la mente?

65.- A: Sí.

66.- E: ¿Crees que se puede enseñar un valor?

67.- A: Eh sí.

68.- E: ¿Por qué?

69.- A: Eh... porque... eh... como podr... si se puede enseñar porque es como uno... o sea no... ..no ... no sé. Como que me confundí.

70.- E: Dale, dale, está bien. Tomate tu tiempo, no hay problema.

71.- A: Si uno lo puede enseñar porque al... uno puede enseñar a compartir, a... a ser bueno con las otras personas y eso.

72.- E: Uno puede enseñar eso. Perfecto. Tú crees que... tú dices que aquí no se ha enseñado mucho eso, o sea ¿Se intenta enseñar igual eso?

73.- A: Sí, se intenta pero no se ha podido.

74.- E: Ya perfecto Nicolás. ¿Cuáles son los valores que se enseñan en la familia?

75.- A: Eh... compartir, ser bueno, no estar metido en la droga o el alcohol y eso.

76.- E: Y ¿Crees que hay antivalores que se enseñen en la familia también?

77.- A: Eh... no, eso no más.

78.- E: No hay... entendiendo antivalor como lo opuesto a valor.

79.- A: Es eso no más, nada más.

80.- E: O sea ¿No se enseñan antivalores?

81.- A: Es como que...

82.- E: En la familia.

83.- A: No.

84.- E: Sólo valores.

85.- A: Sí.

86.- E: ¿Por qué?

87.- A: Eh... porque un valor eh... es... bueno, antivalor es lo opuesto, es lo malo.

88.- E: O sea ¿Tú dices que no se enseñan cosas malas en la familia?

89.- A: No.

90.- E: ¿Nunca te ha tocado sentir que te enseñen que tu mamá no sé po' se porta mal... y tú interpretas que no debería ser así...? O ¿Tú crees que...? porque una cosa claro es decir... en la realidad pasa que... o lo ideal uno dice que en las familias debería enseñarse puros buenos valores o valores, pero a veces pasa en la realidad que no. Entonces mi pregunta va a que sí... ¿Has visto algún antivalor? En ese sentido de que se debería hacer pero no se hace.

91.- A: Eh... no... mi... no.

92.- E: ¿Aun así no?

93.- A: No.

94.- E: Perfecto. Ahora otra pregunta. ¿Cuáles son los valores que enseñan... que se enseñan en el colegio? Lo habíamos visto en la familia y ahora lo vemos en el colegio.

95.- A: Eh... lo que dije delante eh... que ellos... ellos tratan que nosotros aprendamos a compartir, a ser buenos con nuestros compañeros pero no se puede algunas veces.

96.- E: O sea ningún valor se da... compartir, ser bueno con los compañeros. ¿Algún otro?

97.- A: Eh... no.

98.- E: ¿Crees tú..., ahora la misma pregunta inicial pero relacionada con el tema del colegio, tú crees que también se enseñan antivalores en el colegio?

99.- A: Eh... no sé... no... nunca... a mi nunca me ha pasado eso, o sea que... nos estén enseñando malas cosas... no.

100.- E: Ya. ¿Cuál es la influencia del programa del curso de valores en tú desarrollo personal o en el de tus compañeros? ¿De qué te ha servido el programa de valores a ti y a tus compañeros?

101.- A: A que... lo lo... lo ha enseñado a que seamos buenos que compartamos que... que cuando nos pidan algo lo hagamos y eso.

102.- E: ¿Alguna otra cosa?

103.- A: Eh no, eso no más.

104.- E: ¿Tú crees que se debería cortar o mantener el programa de valores del colegio?

105.- A: No sé eh... se debería cortar.

106.- E: Deberían cortar ¿Por qué?

107.- A: Si, porque no nos enseñan tantas cosas, no... solamente nos enseñan eh... lo... como lo dije de nante nos enseñan valores... como aprender y eso, eso y para mi no es tan importante igual.

108.- E: ¿Qué le cambiarías? O ¿Tú dices hay que cortarlo, hay que cambiarlo? ¿Qué habría que cambiarle al programa?

109.- A: No sé.

110.- E: No se te ocurre... es súper importante que tú des tú aporte porque eh... tienes la visión como de desde la misma sala desde que tú experimentas el programa, es súper importante saber tú opinión como que le cambiarías al programa. Ya que dices que habría que cortarlo.

111.- A: Si.

112.- E: ¿Alguna idea, alguna propuesta?

113.- A: Eh... podría ser como... como cortarlo y que los den más clases de otra...

114.- E: De otra materia.

115.- A: De otra materia.

116.- E: O sea definitivamente no sirve valores.

117.- A: No.

118.- E: ¿Por qué prefieres tú eso?

119.- A: Eh... porque no lo enseñan tanto.

120.- E: O sea tú dices aprovechar el tiempo...

121.- A: Si, yo creo que...

122.- E: Ok Nicolás.

ENTREVISTADO N°18

La entrevistada tiene 11 años y cursa sexto básico, tiene 2 años de permanencia en el colegio y no tiene registros negativos en el área de valores dentro del libro de clases del establecimiento.
Lugar: Patio del Establecimiento
Fecha: 25 de Agosto
Dependencia: Colegio Particular Subvencionado con Financiamiento Compartido
Modalidad: Científico-humanista

1.- E: Ahora estamos con la Fca. del 6to C. Te voy a pedir primero que tú te presentes, digas que edad tienes, en qué curso está y hace cuanto tiempo estás en el colegio Emprender.

2.- A: Yo me llamo Francisca, tengo 11 años, soy del 6to C y estoy acá desde 3ro básico.

3.- E: Francisca, una diferencia que hay en el colegio Emprender con otros colegios es que tiene un programa especial de valores. ¿Cierto? Eso es algo que lo tiene como sello este colegio entonces esto se asocia a la salida a hogares que tienen por el programa de valores.

4.- A: En mi antiguo colegio no hacían eso.

5.- E: Claro, exacto. ¿Qué te parece entonces el programa o el curso de valores que estudias en este colegio?

6.- A: Me parece bastante entretenido.

7.- E: ¿Por qué?

8.- A: Porque salimos a Socovesa y a... y es entretenida la actividades que hacen.

9.- E: ¿Cómo describirías las actividades? ¿Cómo qué actividades hacen?

10.- A: La última actividad que hicimos fue hacer... hicimos un álbum del...

11.- E: Curso.

12.- A: Con una imagen de la familia y una historia de la familia, eso.

13.- E: Y esa actividad ¿Por qué te gustó Francisca?

14.- A: Porque era entretenida.

15.- E: Entretenida, perfecto. ¿Cómo ves al profesor desde la asignatura?

16.- A: ¿De la asignatura de valores?

17.- E: Si.

18.- A: Que es buena... es simpática, eso si, ninguno es bueno cuando se enoja.

19.- E: Ah, demás, ya. Ya, entonces te gustan las actividades.

20.- A: Si.

21.- E: Si viniera un compañero nuevo de otra parte ¿Cómo le dirías tú o como le explicarías tú el programa de valores que se hace aquí en este colegio?

22.- A: Mmm... primero le diría... las actividades que se hacen que son muy entretenidas y luego le diría que se adaptara en el curso que igual es difícil adaptarse en mi curso porque somos... es que los niños de acá son bastante molestos, molestan hartos... hacen bastante bulla.

23.- E: Oye Francisca y aparte de explicarle y decirle que se hacen tantas actividades a esta niña ¿Qué más le dirías que hacen en el curso de valores?

24.- A: Yo le diría que es bastante simpática la profe...

25.- E: Y que el programa en general es entretenido. Ya.

26.- A: Entretenido.

27.- E: ¿Algo más que le dirías? ¿No?

28.- A: No.

29.- E: ¿Crees que ha sido importante para ti estudiar este curso de valores?

30.- A: ¿Estudiarlo?

31.- E: O sea estar presente, estar en el curso de valores ¿Crees que ha sido importante?

32.- A: Si.

33.- E: ¿Por qué?

34.- A: Porque así puedo convivir con mis compañeros, porque de eso se trata valores, de valorar las cosas que tienes cerca.

35.- E: Aprendes a valorar a tus compañeros, ¿Eso me decías?

36.- A: Si

37.- E: ¿Alguna otra cosa que quieras agregar?

38.- A: No.

39.- E: Gracias. ¿De dónde crees tú que vienen los valores de una persona?

40.- A: Del corazón.

41.- E: ¿Por qué del corazón?

42.- A: Porque los sentimientos vienen del corazón, nuevamente los valores, como el amor, la amistad... el odio, todos vienen del corazón porque son sentimientos en el fondo.

43.- E: Perfecto, muy bien. ¿Crees que se puede enseñar un valor Fca.?

44.- A.- : Enseñarlo, no, uno tiene que sacarlo de adentro.

45.- E: ¿Por qué?

46.- A: Es algo que a uno le nace. No hay que enseñarlo tiene que nacer.

47.- E: O sea no puede venir otro a decirte lo que tienes que sentir.

48.- A: No, no sería correcto.

49.- E: Y ¿Por qué no sería correcto?

50.- A: Porque a uno no lo tienen que mandar las cosas que tiene que hacer. Es malo mandar a otra gente.

51.- E: ¿Tú crees que... crees que se puede enseñar un valor?

52.- A: ¿Enseñarlo? No. Enseñarlo si, pero otra cosa es que lo aprenda.

53.- E: Ah... ya. ¿Cómo así? A ver, explícame la diferencia.

54.- A: A uno le enseñan a la gente a... a valorar a los demás otra cosa es distinta que aprenda a valorarla.

55.- E: Y me podrías dar un ejemplo. ... Aun que ya lo estás diciendo... uno pueden enseñar a valorar pero otra cosa es que aprenda a valorarlo. Y ¿Qué sería aprender a valorar al otro entonces?

56.- A: Tú le enseñas y le dices todo lo necesario para que lo aprenda y mucha gente lo entendería. En mi curso cuando el profe explica nadie le toma atención y por eso no lo aprenden, por eso.

57.- E: Ya. Tiene que nacer de ellos el... la intención, el valor de escuchar al otro, de respetar cuando habla. Ya, muchas gracias. Vamos viendo la otra pregunta ¿Cuáles son los valores que se enseñan en la familia?

58.- A: En la familia, el amor, el cariño, la amistad, el valor, de valorar a la gente, el odio, no creo, porque normalmente entre las familias no se odian.

59.- E: ¿Ese sería un valor o un antivalor?

60.- A: Un antivalor.

61.- E: Y ¿Tú crees que se pueden enseñar antivalores en la familia?

62.- A: Enseñarlos no, provocarlos si.

63.- E: A ver, ¿Cómo sería eso?

64.- A: Enseñarlos sería, tú teni que aprender a odiar, provocarlos sería por ejemplo pegarle sin disculparte, sin querer eso sería provocar el antivalor.

65.- E: Si yo provoco eso ¿No estoy enseñando también con mí actuar un valor o un antivalor en este caso?

66.- A: Si, se va enseñando, pero depende de la persona, porque la persona podría decir, puedes tener más cuidado, me pegaste, para que no vuelva a suceder y no se enseñe el anti valor.

67.- E: Ahora, respecto a lo mismo, ¿Tú crees, cuáles son en realidad los valores que se enseñan en el colegio?

68.- A: Los valores que se enseñan en el colegio yo creo que son la amistad, porque tú puedes... en la convivencia, la amistad, la convivencia..., la convivencia porque puedes

compartir con tus compañeros, la amistad porque eres amigo, el amor porque viene también de paz, esos valores.

69.- E: ¿Qué cre... crees tú que hay antivalores que se puedan enseñar en el colegio?

70.- A: Enseñar, los profesores no lo enseñan, los profesores no los provocan tampoco porque ellos no... ellos no están acostumbrados a hacer este tipo de cosas. Serían los compañeros que nos provocaran.

71.- E: Compañeros dices tú que los provocaran.

72.- A: Sí, porque sin querer pasan a llevar a la gente y no se dan cuenta y cosas así.

73.- E: ¿No hay algo que te vayan enseñando así directamente?

74.- A: No.

75.- E: ¿Pero el ejemplo tampoco?

76.- A: No.

77.- E: ¿No?

78.- A: No

79.- E: No, ya. ¿Cuál es la influencia del programa de valores o del curso de valores en tu desarrollo personal o el de tus compañeros?

80.- A: Eh... aprender a valorar más a la gente. O sea por lo menos tenerle respeto, respeto para no pasarlos a llevar.

81.- E: O sea ¿De qué te ha servido el programa de valores? ¿Es eso, para no pasar a llevar a los demás?

82.- A: Sí.

83.- E: ¿Alguna otra cosa o algo relacionado con eso?

84.- A: Eso, eso no más porque normalmente el curso de valores enseña la paz y el amor que es tranquilidad y eso aprende a valorar a la gente.

85.- E: ¿Qué crees que se debería cortar o mantener algo del programa de valores, del programa de valores del colegio?

86.- A: Eh no yo creo que está bien tal cual como está, porque está interesante.

87.- E: ¿No le harías nada, ni quitar ni agregar nada?

88.- A: No

89.- E: Tal cual.

90.- A: Tal cual, si.

91.- E: ¿Por qué no le harías nada...? Te sientes satisfecha.

92.- A: Me siento satisfecha.

93.- E: Muchas gracias Fca.

ENTREVISTADO N°19

La entrevistada tiene 12 años y cursa séptimo básico, tiene 5 años de permanencia en el colegio y no tiene registros negativos en el área de valores dentro del libro de clases del establecimiento.
Lugar: Patio del Establecimiento
Fecha: 1 Septiembre 2011
Dependencia: Colegio Particular Subvencionado con Financiamiento Compartido
Modalidad: Científico-humanista

1.- E: Ya vamos entonces a hacer ahora una entrevista a una alumna de 7mo. Te voy a pedir que nos digas algunos datos tuyos, primero tu nombre, en qué curso estás, hace cuántos años estudias en este colegio.

2.- A: Eh... Valentina Olivera, en 7mo A y del 2007 a mitad de año

3.- E: ¿O sea de que curso es eso?

4.- A: De segundo básico.

5.- E: Hasta segundo básico, perfecto. Eh... Valentina, una diferencia que tiene el Colegio Emprender con otros colegios es justamente el programa de valores y las actividades que hacen asociadas al programa, por ejemplo ir a visitar hogares de ancianos y otras actividades que se hacen. ¿Qué te parece a ti el curso de valores que se estudia en este colegio?

6.- A: Eh bueno porque igual es conocido por eso, si bueno.

7.- E: Tú cree... ¿Tú cuándo dices que es conocido es porque has escuchado a otras personas hablar del programa de valores colegio?

8.- A: No pero igual es como más solidario que los otros... pero nunca lo había escuchado en este colegio.

9.- E: Ya, pero tú dice que se hace conocido pero no...

10.- A: Si igual es conocido por Lampa y todo eso.

11.- E: Ya, perfecto.

12.- A: Por los lugares donde...

13.- E: Y ¿Cómo describirías lo que se hace en valores?

14.- A: Bueno, es interesante.

15.- E: Y si viniera un compañero nuevo de otro colegio o una persona que recién se ingresa ¿Cómo le explicarías el programa de valores del colegio?

16.- A: Ehm... que siempre los cursos hay que... nos hacen hacer actividades... para ayudar a otras personas, donar cosas... cosas así.

17.- E: ¿Alguna otra cosa le dirías como para explicarle, como para que entendiera? ¿No? ¿Sólo eso?

18.- Perfecto. Y ¿Qué crees tú que el programa de valores ha sido importante para ti, o sea es importante... estudiar este curso de valores para ti?

19.- A: Sí, en todos los colegios se debería hacer.

20.- E: ¿Por qué?

21.- A: Porque... no sé enseñan valores buenos... como para ayudar a crecer más a nosotros.

22.- E: ¿Tú crees que se necesita hacer un programa así en otros colegios?

23.- A: Sí. En todos los colegios yo creo que se debería hacer eso.

24.- E: Y ahora respecto de los valores mismos, ¿De a dónde crees tú que vienen los valores de una persona?

25.- A: De la casa.

26.- E: De la casa ¿Por qué?

27.- A: Y se refuerzan aquí en el colegio.

28.- E: Ya y ¿Por qué vienen de la casa y después se refuerzan en el colegio?

29.- A: Porque cuando uno es chica los papás siempre nos enseñan los valores y aquí desde primero básico se empiezan a reforzar... a hacer todo eso.

30.- E: Y ¿Qué crees... tú crees que se puede enseñar un valor?

31.- A: Sí, porque de los mismos conocimientos que tiene uno se lo puede enseñar a otra persona.

32.- E: ¿Se lo enseñas diciéndoselo?

33.- A: Sí.

34.- E: ¿Sólo así?

35.- A: Sí.

36.- E: ¿Cuáles son los valores que se enseñan en la familia?

37.- A: El respeto, el compañerismo, el respeto de los mayores... y todo eso.

38.- E: Y ¿Crees tú que existen antivalores que se enseñen en la familia?

39.- A: ¿Cómo antivalores?

40.- E: Algo opuesto al valor, si una cosa es buena, valor, podríamos decir que algo que hace bien como el amor, un antivalor podríamos decir a lo mejor el odio o la falta de respeto.

41.- A: No sé pero en algunas casas igual se ve, cuando pelean los papás y los niños igual aprenden pero en mi casa no, no me enseñaron nunca eso.

42.- E: O sea pero igual ¿Tú crees que en otras casas igual se da que se enseñan...?

43.- A: Si... o sea no se enseñan, como que los papás no se dan cuenta que los hijos están viendo.

44.- E: Ok, ok. Y respecto ahora de los valores que... se enseñan en el colegio ¿Cuáles son los que se enseñan en el colegio?

45.- A: Eh... a respetar a los profesores... no hablando... todas esas cosas...

46.- E: Y ¿Crees tú que existen antivalores que se enseñan en la familia también o sea en el colegio, perdón, también?

47.- A: No.

48.- E: ¿Por qué no?

49.- A: No porque nunca he visto a una cosa así que alguien nos esté enseñando a odiar... nada.

50.- E: ¿Cuál es la influencia que tiene este curso de valores en tú desarrollo personal o en el de tus compañeros? ¿De qué te ha servido?

51.-A: A ser más solidaria... compartir... a no ser tan egoísta, a compartir a todo eso.

52.- E: ¿Qué más?

53.- A: A ser más solidario... no pelear con los compañeros, todo eso.

54.- E: Deberían, ¿Tú crees cortar o continuar con el programa de valores?

55.- A: No, mantener.

56.- E: ¿Por qué?

57.- A: Porque igual es bueno el programa. Igual yo creo que ha funcionado en hartos niños.

58.- E: ¿Tú has visto resultados?

59.- A: Sí.

60.- E: Y ¿Cómo qué cambios? Cuando dices que ha funcionado en varios niños.

61.- A: Ya no hay tantas peleas, por lo menos en mi curso... antes siempre peleaban, pero ya no, ahora si llega un compañero nuevo lo llevan a un grupo al tiro, todo eso.

62.- E: ¿No le harías ningún cambio ni tampoco en el programa de valores? Así como cambiarle una parte de...

63.- A: Si es que siempre agregan a los grandes no más y a los chicos los dejan como botados, generalmente donando cosas y los grandes van siempre a los lugares y como que uno también quiere ir a los otros lugares pero no nos dejan.

64.- E: Ah como por ejemplo las salidas que hacen a los lugares.

65.- A: Sí.

66.- E: Para eso son sólo los grandes.

67.- A: Si.

68.- E: Ah ya. A eso deberían sumarse, ah ya. ¿Alguna otra cosa que creas que se pueda cambiar?

69.- A: No.

70.- E: Ya. Te pasaste, Valentina.

ENTREVISTADO N°20

La entrevistada tiene 12 años y cursa séptimo básico, tiene 4 años de permanencia en el colegio y no tiene registros negativos en el área de valores dentro del libro de clases del establecimiento.
Lugar: Patio del Establecimiento
Fecha: 1 de Septiembre 2011
Dependencia: Colegio Particular Subvencionado con Financiamiento Compartido
Modalidad: Científico-humanista

1.- E: Primero que todo quiero saber algunos datos de ti. Qué edad tienes, bueno tu nombre, qué edad tienes, en qué curso estás y hace cuántos años estudias en este colegio Emprender.

2.- A: Mi nombre es Javiera Castro, tengo 12 años, eh... estudio hace como cuatro años en este colegio.

3.- E: Ya. Vamos a partir entonces con la ronda de preguntas eh... Hay una diferencia, cierto, que tiene este colegio en relación a otros colegios, la diferencia es que tiene un ramo especial de valores, a demás se hacen visitas a hogares de ancianos y otras actividades. ¿Qué te parece a ti el programa o el curso de valores que estudias en este colegio?

4.- A: Me parece bueno porque en los otros colegios a mi no me hacían ir a los hogares de ancianos, visitar esas cosas.

5.- E: ¿Cómo describirías las actividades que se hacen?

6.- A: Ehm...

7.- E: ¿Qué dirías del curso valores a demás de que van a un hogar de ancianos, de que te parece bueno...? ¿Qué más se hace?

8.- A: Es que no hemos ido todavía nosotros.

9.- E: ¿Cómo?

10.- A: No hemos ido todavía nosotros. Me parece bueno porque así ayudamos a los ancianos.

11.- E: Y alguna otra cosa que quieras decía así de ¿qué te parece el programa de valores?

12.- A: No.

13.- E: No. Ya. Si viniera un compañero nuevo, alguien que llega por primera vez al colegio ¿Cómo le explicarías el programa de valores?

14.- A: El programa de valores... es que es... nosotros cada cierto tiempo, no sé po', vamos a un hogar de ancianos o ayudamos a las demás personas y eso.

15.- E: ¿Algo más?

16.- A: No.

17.- E: ¿Crees que ha sido importante para ti estudiar en este curso de valores?

18.- A: Si.

19.- E: ¿Por qué?

20.- A: Porque... en un... en los otros colegios a mi no me hacían y eh... es interesante eso. Porque es como una nueva experiencia.

21.- E: ¿Por qué te parece una nueva experiencia?

22.- A: Porque en los otro colegios a mi no me hacían porque eran el valores, allá era religión y no me hacían así visitas a los hogares.

23.- E: ¿Encuentras alguna diferencia entre valores y religión?

24.- A: Si...

25.- E: Aparte de que van a visitar a hogares, ¿Hay alguna otra diferencia entre valores y religión?

26.- A: Si, porque en valores nos enseñan los valores de la familia, a valorar a las personas y en religión en el otro colegio nos hacían hablar de Dios y eso.

27.- E: ¿Te parece mejor una cosa que otra o...?

28.- A: No me parecen bien las dos pero es más mejor esta porque es más... más divertido porque hacemos más cosas... y distintas cosas hacemos siempre.

29.- E: ¿Crees que ha sido importante para ti estudiar con este curso de valores?

30.- A: Si porque antes no sabía valorar a mi familia.

31.- E: ¿Qué no sabías?

32.- A: Porque no sabía valorar a mi familia porque pasaba más tiempo en el computador y ahora como que paso más tiempo con ellos y ahí los valoro más.

33.- E: ¿Alguna otra cosa que quieras agregar?

34.- A: No.

35.- E: Entonces podríamos decir que te enseñan a valorar a tu familia en el programa de valores.

36.- A: Si.

37.- E: ¿De a dónde crees tú que vienen los valores de una persona?

38.- A: De la familia.

39.- E: ¿Por qué?

40.- A: Porque la familia nos enseñan así todo, desde chiquititos nos enseñan a portarnos bien... no sé po' a ser solidario con las personas pero como que acá me enseñaron cosas que yo no, antes no sabía. Así como valorar a la familia, no la valoraba tanto y me enojaba con ellos.

41.- E: O sea hay cosas que te enseñaron en la familia, que digamos vienen en la familia y acá te agregan otros más.

42.- A: Si.

43.- E: Ya. ¿Crees que se puede enseñar un valor?

44.- A: Si.

45.- E: ¿Por qué?

46.- A: Porque... mmm... no sé porque eh... los valores... hay valores que se enseñan en la casa y valores que se enseñan en el colegio, como el ser más solidario, tolerante y eso.

47.- E: ¿Alguna otra idea que puedas tener?

48.- A: No.

49.- E: Bueno, de hecho eso mismo te iba a preguntar ¿Cuáles son los valores que se enseñan en la familia?

50.- A: La familia, eh... a mi me enseñaron a ser solidaria y a hacer atenta porque si llega un compañero nuevo no sé po, lo ayudo si no entiende o le enseño el colegio...

51.- E: ¿Crees tú que hay antivalores o que existen antivalores que se enseñan en al familia también?

52.- A: No.

53.- E: ¿No crees que se enseñen antivalores?

54.- A: Mmm...no, no.

55.- E: Ahora respecto a los valores del colegio ¿Cuáles son los valores que se enseñan en el colegio?

56.- A: Eh... a ser más tolerante ehm... a... estar los valores... concentrarme más en los estudios y eso.

57.- E: Y ¿Crees tú que existen antivalores que se enseñen en el colegio también?

58.- A: No.

59.- E: ¿No?

60.- A: No.

61.- E: ¿Cuál es la influencia de este curso de valores en tu desarrollo personal o en el de tus compañeros? ¿De qué te ha servido el programa de valores?

62.- A: Eh... me ha servido de harto porque he aprendido... eh... cosas que... no valoraba antes y...

63.- E: ¿Cómo cuáles?

64.- A: Como a pasar más tiempo con mi familia o a pasar más tiempo estudiando o a ser más solidario y cosas así.

65.- E: Y ¿Tú crees que se debería mantener o cortar algo del programa de valores del colegio?

66.- A: No, está todo bien, bueno lo que estamos haciendo.

67.- E: Y ¿Le sacarías algo?

68.- A: No.

69.- E: Del programa de valores del colegio.

70.- A: No.

71.- E: No le sacarías nada. ¿Por qué?

72.- A: Porque enseña... enseña cosas que en la casa por ejemplo a mi no me han enseñado.

73.- E: ¿Cómo lo del... de la familia?

74.- A: Si.

75.- E: Ya. Listo, te pasaste Javiera.

ENTREVISTADO N°21

El entrevistado tiene 12 años y cursa sexto básico, tiene 6 años de permanencia en el colegio y no tiene registros negativos en el área de valores dentro del libro de clases del establecimiento.
Lugar: Patio del Establecimiento
Fecha: 1 de Septiembre 2011
Dependencia: Colegio Particular Subvencionado con Financiamiento Compartido
Modalidad: Científico-humanista

1.- E: Para comenzar quiero que me digas algunos datos tuyos, qué edad tienes, tú nombre, en que curso estay y hace cuantos años estudias en el colegio.

2.- A: Tengo 12 años, estoy en el curso 6toB y mi nombre Cristofer Acuña.

3.- E: ¿6to B o 7mo B?

4.- A: 7mo B y... estoy hace como 6 años acá por... por... 6 ó 7.

5.- E: Perfecto. A ver, tú sabes que, bueno, hay una diferencia en este colegio, colegio Emprender respecto del programa de valores en otros colegios donde no hay un programa de valores, diferencia hay ahí ¿Cierto? A demás hay unas actividades que se hacen de ir a ver ancianos y otras actividades que se realizan. Mi pregunta es ¿Qué te parece el programa o el curso de valores de este colegio?

6.- A: Bien.

7.- E: Bien. ¿Qué más dirías? Expláyate, di todo lo que tu quieras.

8.- A: ¿De qué?

9.- E: De por qué te gusta el programa de valores, que te parece bien.

10.- A: Me parece bien.

11.- E: Pero ¿Por qué po'?

12.- A: Porque... aprendo muchas cosas.

13.- E: Ya.

14.- A: Aprendo a respetar a mis compañeros.

15.- E: Y ¿Qué... y qué cosas aparte de aprender a respetar a tus compañeros?

16.- A: Respetar a la familia.

17.- E: Respetar a la familia... eh... ¿Qué hacen en el programa de valores?

18.- A: Trabajos.

19.- E: Trabajos ¿de qué tipo? ¿Así como escribir algo?

20.- A: Escribir... y... fotos de la familia.

21.- E: ¿Cómo qué?

22.- A: Trabajos de la familia, un álbum familiar...

23.- E: Ah, ya. Y otras cosas. Si viniera un compañero nuevo a este colegio, ¿Cómo le explicarías el programa de valores? ¿El curso de valores?

24.- A: Le... le... le explicaría todo lo que sabemos aquí.

25.- E: ¿Qué cosa?

26.- A: Lo que hemos trabajado estos días lo que..., el trabajo, lo que escribimos, etc.

27.- E: Y ¿Qué escriben, qué trabajos?... si tu compañero ya... ¿Pero qué cosas hacen? Así como... ¿Qué le dirías tú?

28.- A: Eh... hicimos trabajos de la familia, de los amigos, de tareas... eso.

29.- E: ¿De a dónde... Ahora ¿Crees tú que ha sido importante para ti estudiar este cu... con este curso de valores?

30.- A: Sí. Porque así puedo... puedo respetar a otras personas de otros... lugares... lugares, países o ciudades.

31.- E: Porque puedes respetar a otros de cualquier parte del mundo, ¿Eso me... y de acá también? ¿Alguna otra cosa de por qué creas tú que es importante?

32.- A: No.

33.- E: ¿De a dónde crees tú que vienen los valores de una persona?

34.- A: De sí mismo.

35.- E: Ya, ¿Por qué? (niega con la cabeza) Ya no sabes por qué. Pero por qué se te ocurre de ti mismo ¿A qué te refieres con de si mismo?

36.- A: Tiene que respetar a sus compañeros y respetarse a sí mismo.

37.- E: Ya. O sea cómo... ¿Tú... tú dejas a un lado que otro venga a enseñarte un valor?

38.- A: Sí.

39.- E: ¿O sea los valores tienen que nacer de mí, así como de cada persona?

40.- A: También se pueden transmitir por otros.

41.- E: También se pueden transmitir pero ¿principalmente viene de uno? ¿Si?

42.- A: Si.

43.- E: Ya. ¿Crees que se puede enseñar un valor?

44.- A: Sí.

45.- E: ¿Por qué?

46.- A: Porque los valores los podemos enseñar unos a otros.

47.- E: O sea tú puedes decirle... ¿Cómo qué puedes enseñarle, qué valor podrías enseñar tú?

48.- A: El valor del respeto de los compañeros, de los profesores y... niños.

49.- E: Se puede enseñar eso. ¿Cómo?

50.- A: Enseñándoles.

51.- E: ¿Pero hablándoles?

52.- A: Escribiéndoles, hablándoles.

53.- E: Ya. ¿Con el ejemplo a lo mejor? ¿También? ¿Haciendo algo?

54.- A: Si.

55.- E: ¿Sí? Ya. ¿Cuáles son los valores que se enseñan en la familia?

56.- A: respetar a nuestra familia, no maltratarla, cuidarnos entre nosotros y eso.

57.- E: ¿Crees tú existan antivalores que se puedan enseñar en la familia?

58.- A: Si.

59.- E: ¿A ver? ¿Cuáles?

60.- A: Pegarle a la familia eh... no sé.

61.- E: Tú dices, ¿Tú crees que pegarle a la familia es un antivalor que se enseña? ¿Qué la familia te puede enseñar a pegar a...? ¿Cómo se enseña eso de pegarle a alguien?

62.- A: Mostrándolo.

63.- E: Mostrando, ya. ¿Cuáles son los valores que se enseñan en el colegio?

64.- A: De respetar compañeros, profesores y alumnos.

65.- E: Está el respeto.

66.- A: El respeto.

67.- E: ¿Algún otro?

68.- A: No, no.

69.- E: ¿Ese no más?

70.- A: Si.

71.- E: ¿Crees tú que existen antivalores que se enseñen en la familia? O sea, perdón ¿En el colegio?

72.- A: Que hay muchos.

73.- E: Se enseñan antivalores en el colegio ¿Cuáles?

74.- A: Pegar, abusar de los demás, eh... decirles cosas a los demás y eso.

75.- E: ¿Cosas de qué tipo?

76.- A: Feo, eso, es bullying.

77.- E: Eso se enseña en el colegio ¿A nivel de quién? ¿Quién lo enseña? ¿Quiénes lo enseñan?

78.- A: Los alumnos.

79.- E: O sea entre ellos. ¿Cuál es la influencia del programa de valores en el desarrollo personal? ¿En tú desarrollo personal y en el de tus compañeros? ¿De qué te ha servido el programa de valores?

80.- A: Más o menos.

81.- E: Ya. Y ¿Crees que el programa de valores podría hacer algo más para que tú aprendas bien a respetar a tus compañeros?

82.- A: Si.

83.- E: ¿Cómo qué, qué podría ser?

84.- A: Ayudar a los nuevos compañeros y eso.

85.- E: ¿Pero hay algo que te pueda enseñar el curso para que tú aprendas mejor a respetar a tus compañeros, para respetar a los otros? ¿No? Ojalá me lo puedas hablar porque la grabación no... no.

86.- A: Si.

87.- E: Si, o sea tú dices que si ¿A qué cosa?

88.- A: Eh...

89.- E: ¿Te enredaste? Jeje Entones hagamos una cosa, déjame preguntar de nuevo otra cosa que a lo mejor aquí va a salir la... lo que estábamos viendo.

90.- A: Ya.

91.- E: ¿Se debería cortar o mantener el programa de valores del colegio?

92.- A: No, no se debería.

93.- E: ¿No se debería cortar? Ya ¿O sea se debería mantener? ¿Por qué?

94.- A: Porque si no estuviese ese programa de valores todos estaríamos peleando, todo eso.

95.- E: Pero ¿Tú ya peleas? ¿Has peleado con algún compañero? ¿Entonces el programa de valores sirve para no pelear? O ¿Le falta algo para... para que realmente enseñe a no pelear?

96.- A: Le falta algo.

97.- E: ¿Cómo qué?

98.- A: Más enseñanza.

99.- E: Más enseñanza... y qué cosas... ¿Qué le cambiarías... enseñar qué cosa? ¿Algo en particular? Hacer otras actividades...

100.- A: Los modales... pero para las mujeres...

101.- E: Ya.

102.- A: Y para los hombres no pegar... ayudar a los demás... eso.

103.- E: Ya. Perfecto, te pasaste.

ENTREVISTADO N°22

El entrevistado tiene 14 años y cursa octavo básico, tiene 3 años de permanencia en el colegio y tiene registros negativos en el área de valores dentro del libro de clases del establecimiento.
Lugar: Sala de Clases
Fecha: 1 de Septiembre 2011
Dependencia: Colegio Particular Subvencionado con Financiamiento Compartido
Modalidad: Científico-humanista

1.- E: Te voy a pedir algunos datos tuyos antes de comenzar: tu nombre, qué edad tienes, en qué curso estás y hace cuántos años estudias en el colegio Emprender.

2.- A: Mi nombre es Wladimir Jorquera, tengo 14 años, estudio desde el año pasado y soy del 8vo B.

3.- E: ¿8vo B?

4.- A: Si.

5.- E: Perfecto. Ya Wladimir, una diferencia que tiene este colegio con otros colegios, cierto que tiene el ramo especial de valores.

6.- A: Si.

7.- E: Y a demás se hacen algunas salidas a hogares... actividades... ¿Qué te parece el programa de valores o el curso de valores que tú estudias en este colegio?

8.- A: Nada... que no me gusta valor porque no me gusta hablar sobre mis cosas y... por ejemplo de la familia o del racismo haciendo lo mismo, como que sea, no me gusta hablar de eso.

9.- E: ¿No te gusta?

10.- A: No. Esas preguntas pa' mi te hacen relatar tu vida y no me gusta.

11.- E: ¿Por qué no te gusta?

12.- A: Porque... no sé po', no me interesa que los otros sepan mi vida.

13.- E: Ok. O sea es un tema de intimidad.

14.- A: Mmm...no.

15.- E: Pero de que sepan... no te gusta que los demás sepan más allá de lo que...

16.- A: Si... no me interesa...

17.- E: O sea tú podrías decir que eso que te piden en la clase de que hables de tu vida no te... ¿Preferirías que no estuvieras? O sea, ¿Preferirías no participar de la clase?

18.- A: Si... o eso... no no si... no estaría la clase para mi.

19.- E: Y aparte de indagar en tu vida personal ¿Qué otras cosas se hacen en valores o principalmente es eso?

20.- A: eh... sobre... diferentes cosas... te hacen... eh... dar el significado de las palabras, qué es valor... cuestiones así... eh... cuando son días importantes o sé... el día del racismo, de la raza... tonteras así, te hacen hacer bloques, puras cuestiones así, carteles... para ponerlos por el colegio.

21.- E: Ya y eso para ti...

22.- A: Es fome para mi.

23.- E: ¿Por qué es fome?

24.- A: Lo no me interesa esa cuestión. Andar haciendo carteles...

25.- E: ¿Por qué no te interesa? Es súper importante tú opinión, por eso te indago hartito. ¿Por qué no te interesa?

26.- A: Porque lo encuentro aburrido... por ser valores, prefería religión, je.

27.- E: ¿Prefieres religión? Ya ¿Por qué?

28.- A: Por... porque de repente hay cosas que me entretienen más que valores.

29.- E: ¿Cómo qué? ¿Por qué religión te entretenía más que valores?

30.- A: Mmm... n... no sé porque nunca aprendí mucho de religión pero... no soy religioso tampoco así que... de repente cuando empiezan a relatar la vida de Dios, me pongo... me concentro más.

31.- E: Eso te gusta más. Perfecto, Wladimir, si viniera un compañero nuevo, ¿Cómo le explicarías el programa de valores del colegio? Si te pregunta “oye ¿Qué es valores?” ¿Cómo le explicarías el programa de valores?

32.- A: Ehm... no sé... no sé

33.- E: ¿No tienes nada que decir?

34.- A: No sé... pregúntale a la Miss.

35.- E: Pregúntale a la Miss... jejeje... Ya pero supongamos que no hay nadie más a quien preguntarle y eri tú como ya hay vivido la experiencia de valores, de estar en el curso...

36.- A: Es que este es mi primer año de valor.

37.- E: Pero estás empezando segundo, tienes una idea más menos. ¿Cómo le explicarías a grandes rasgos si ni siquiera hay que complicarse, cómo... qué le dirías así como... sobre qué es valores?

38.- A: Es que valores... todo el curso se une para... para... para... dar una opinión así y no se racista y no se diferencian de nadie, de ninguna persona, todos son iguales.

39.- E: Eso. ¿De dónde crees tú que vienen los valores de una persona?

40.- A: De uno mismo.

41.- E: ¿Por qué?

42.- A: Porque uno mismo los desarrolla, los escucha aprende mientras crece, los va desarrollando.

43.- E: ¿Crees que se puede enseñar un valor?

44.- A: Mmm... enseñar...no.

45.- E: ¿Por qué?

46.- A: Se puede... llevar al camino de ese valor si uno no eh.... eh... no sé... si uno no valora las cosas... uno lo puede ayudar a llevar al camino de valorar todas las cosas que le dan... no sé... por eso son la persona... no sé.

47.- E: O sea no se pueden enseñar porque en el fondo tú ves qué es lo que quieres, lo que decides en el camino y nadie te lo puede decir ¿Eso?

48.- A: Se le puede ayudar, se le puede decir pero es la persona la que termina diciendo eso, decidiendo.

49.- E: Perfecto, ¿Cuáles son los valores que se enseñan en la familia?

50.- A: Respeto, la lealtad, como... no sé, no me acuerdo más.

51.- E: Respeto y lealtad. Y ¿Crees que hay antivalores que se enseñen en la familia, también?

52.- A: No sé... no, es que no conozco mucho otras familias...

53.- E: Y ¿En la tuya? ¿No se enseñan antivalores? Los antivalores son como lo opuesto al valor son como malo.

54.- A: No. No en mi familia no.

55.- E: ¿Crees o cuál serían los valores que se enseñan en el colegio?

56.- A: Respeto, respeto por sí mismo y por los otros.

57.- E: Respeto por sí mismo y por los otros y ¿Crees que existan antivalores que se enseñen en el colegio también?

58.- A: No.

59.- E: No. ¿Cuál es la influencia del programa de valores o del curso de valores en tú desarrollo personal o en el de tus compañeros? ¿En qué te ha servido el programa valores a ti y a tus compañeros?

60.- A: Eh... no molestar por el color de piel... por... valorar lo que uno tiene... se me fue lo otro.

61.- E: Jeje. Valorar lo que uno tiene.

62.- A: Si. Y respetar a adultos y sí mismo.

63.- E: Sí mismo.

64.- A: Y los otros.

65.- E: A tus pares. ¿Se debería acortar o mantener el programa del colegio, del programa de valores del colegio?

66.- A: No.

67.- E: ¿No?

68.- A: No.

69.- E: ¿Por qué?

70.- A: Porque... no sé... porque prefiero que siga valores, pero no sé porque.

71.- E: Porque de hecho en un comienzo me decías que no te interesaba el programa...

72.- A: No, no me interesa.

73.- E: No te interesa, pero igual tú dices que debería seguir.

74.- A: Si.

75.- E: Debería mantenerse. Y ¿Hay algunas cosas que cambiarías? ¿Cómo... cómo para saber....

76.- A: No, es que está bien como lo hace la Miss o quien sea que venga. Si no que yo encuentro aburrida la clase, entonces yo encuentro aburrida la clase, entonces me aburro yo mismo.

77.- E: O sea es un problema tuyo más que del programa mismo.

78.- A: Si.

79.- E: Ya, pero ¿Quizás el programa podría hacer algo para entretenerte? ¿Cómo algo que tú dijeras “en esta clase me gustaría que hicieran esto otro...” sino para ti motivarte?

80.- A: No.

81.- E: ¿No?

82.- A: No... es que nunca lo van a hacer así que no importa je.

83.- E: No po', pero supongamos que si po' imaginémoslo, en el fondo es importante saber tu opinión Wladimir, entonces ¿Qué te gustaría cambiar?

84.- A: Me gustaría andar jugando, es que soy más cabro chico.

85.- E: Ah, te gustaría jugar más. Quizás hacer una actividad más lúdica ¿A eso te refieres?

86.- A: No sé... porque yo siempre estoy en el computador y... me entretengo ahí, porque mis papás trabajan todo el día, prefiero estar jugando computador.

87.- E: Ya Wladimir te pasaste.

ENTREVISTADO N°23

La entrevistada tiene 13 años, cursa octavo básico tiene 2 años de permanencia en el colegio y tiene registros negativos en el área de valores dentro del libro de clases del establecimiento.
Lugar: Patio del Establecimiento
Fecha: 22 de Septiembre 2011
Dependencia: Colegio Particular Subvencionado con Financiamiento Compartido
Modalidad: Científico-humanista

1.- E: Javiera vamos a comenzar entonces primero quiero saber algunos datos de ti, qué edad tienes, tú nombre y tu apellido, qué edad tienes, en qué curso estás y hace cuánto tiempo que perteneces a este colegio, ya dale no más.

2.- A: Eh... desde 6to básico.

3.- E: 6to básico ya.

4.- A: Si y... tengo 13.

5.- E: 13, 6to básico hace cuántos años... ya dijimos y ¿En qué curso estás?

6.- A: En 8vo.

7.- E: ¿En 8vo A?

8.- A: A.

9.- E: A, ya. Hay una diferencia que tiene este colegio en particular con otros colegios que es el programa de valores donde van a hacer una actividad afuera, van a visitar a ancianos, hacen una actividad diferente ¿Cierto? a demás del curso que hacen acá todas las semanas en la sala. Entonces Javiera ¿Qué te parece el programa de valores de este colegio?

10.- A: Me parece que es más trabajo lo que hacen y como que no hacemos lo que en verdad es valores, como salir y hacer lo que es valores.

11.- E: Ya perfecto y ¿Qué sería eso para ti de hacer valores como tú dices? ¿A qué te refieres?

12.- A: Como... no sé ayudar... hacer otras cosas...

13.- E: ¿Quizás salir más dices tú? ¿Uds. no salen?

14.- A: No. O sea ahora no hemos salido.

15.- E: ¿Pero en tu curso tienen programado salir, hacer alguna visita algo?

16.- A: No.

17.- E: ¿En otros años has salido?

18.- A: No.

19.- E: Y ¿Por qué crees tú que le das importancia al salir? ¿Eso representa más al programa de valores?

20.- A: Para conocer otras vidas... no sé.

21.- E: En cuanto a... qué hacen... bueno ya dijiste más menos que hacen trabajos ¿Qué actividades o trabajos dices cuando dices hacemos muchos trabajos? ¿A qué te refieres con eso?

22.- A: O sea no mucho pero es como materia.

23.- E: O sea ¿Tú crees que se deberían hacer cosas más prácticas? O sea... es que yo pensaba que en el programa valores hacía más actividades, no sé... lúdicas, de equipo...

24.- A: No, o sea a veces hacen trabajos en grupo, pero igual me gustaría más como te dije.

25.- E: Ya. Una diferencia, bueno ya te lo había preguntado en cuanto a... ah... supongamos que viene un compañero nuevo que viene acá ¿Cómo lo describirías, el programa de valores?

26.- A: Como una actividad... como una actividad que no sea como...

27.- E: No te compliques, con lo que tú sabes... que no está ni bien ni mal.

28.- A: Que sepa que no vamos a pasar tanta materia, que vamos a aprender otras cosas, no como lo mismo de siempre que hay que valorar a las personas y esas cosas, pero hay más que eso como... como... no sé es que con... como eso de ir a visitar los ancianos y esas cosas, por mí, yo no he ido nunca a un hogar de ancianos, igual me gustaría ir porque quisiera saber como son.

29.- E: Claro. Ya. Ahora ¿Crees tú que este programa de valores ha sido importante para ti? ¿Qué importancia en el fondo le das? ¿Crees que ha sido importante o no este programa de valores para ti?

30.- A: Yo creo que si, si ha sido importante, igual se aprenden hartas cosas.

31.- E: Ya. ¿Por qué es importante?

32.- A: Porque se aprenden otras cosas que uno no sabe.

33.- E: ¿Cómo qué cosas?

34.- A: Eso, como valorar a las personas y esas cosas.

35.- E: Vamos caminando para allá porque parece que van a salir los chiquititos. Entonces tú dices que ha sido importante porque te enseñan valores, darle importancia a las personas, a respetarlas, ¿Eso? ¿Eso es lo que me estabas diciendo?

36.- A: Si.

37.- E: Ahora otra pregunta en base... siguiendo la misma línea, ¿De dónde crees tú que vienen los valores de una persona?

38.- A: Mmm... ¿Cómo de a dónde?

39.- E: ¿De a dónde crees tú que vienen los valores de una persona? ¿Dónde se originan los valores de una persona?

40.- A: En el corazón yo creo...

41.- E: En el corazón, ya.

42.- A: ¿Por qué? no sé.

43.- E: ¿Por qué?

44.- A: No sé... como que allí se ven no sé po' como el amor, el respetar.

45.- E: ¿Se ve el valor?

46.- A: Amor o respetar... esas cosas.

47.- E: O sea que tú dices que los valores están asociados con una vivencia del sentimiento. Entonces tú dices que los valores vienen del corazón, porque tú... o sea ¿son sentimientos los valores principalmente? ¿Si? Ya. ¿Crees que se puede enseñar un valor?

48.- A: Eh... depende del valor que sea.

49.- E: A ver, ¿por ejemplo?

50.- A: Como... respetar, igual se puede enseñar y el... como amar a las personas eso es como opinión de uno mismo o sea igual como que te dicen pero es opinión tuya la cuestión.

51.- E: De uno.

52.- A: Si.

53.- E: Ya ok. ¿Cuáles son los valores que se enseñan en la familia?

54.- A: Apoyarse..., respetarse, amarse.

55.- E: ¿Algún otro?

56.- A: No.

57.- E: Y ¿Crees que antivalores también se puedan enseñar o que existen antivalores que se pueden enseñar en la familia?

58.- A: ¿Cómo antivalores?

59.- E: Como lo opuesto a un valor, si algo un valor es ser respetuoso los antivalores es no ser respetuoso.

60.- A: ¿Si hay en la familia?

61.- E: Falta de respeto por el otro, claro si existen antivalores que se enseñan en la familia?

62.- A: Depende de los problemas que tenga la familia.

63.- E: Ya... así por ejemplo...

64.- A: Como... no sé po' si los papás o están muy separados y no se quieren mucho entre ellos, no habría mucha comunicación, no habría, habría antivalor.

65.- E: Y ¿Eso se podría transmitir o enseñar a... ¿Y respecto al colegio, cuáles son los valores que se enseñan en el colegio?

66.- A: Como respetarse, eh... quererse entre los alumnos y esas cosas.

67.- E: Y ¿Crees que hayan también antivalores que se puedan enseñar o que existan antivalores que se puedan enseñar en el colegio?

68.- A: No, no creo.

69.- E: ¿No? ¿Ninguno, ninguno? ¿Por qué?

70.- A: Porque que se pueda enseñar no creo.

71.- E: Ya. ¿Cuál es la influencia del programa o del curso de valores en tú desarrollo personal y en el de tus compañeros? ¿Te ha servido el programa de valores?

72.- A: Ahm... aprender todas esas cosas po' la... eso, lo de respetar... quererse, amarse y todas esas cosas.

73.- E: Si ¿hay algo que se deba cortar o que se debería cortar o mantener del programa de valores qué sería?

74.- A: Cortar es... como no mucho, pero como agregar, más salidas y eso.

75.- E: Más salidas y ¿Nada más? es que tú dijiste "y..."

76.- A: No nada más.

77.- E: Salidas ¿A algún lugar en especial?

78.- A: Depende de lo que estén pasando.

79.- E: ¿Pero salidas de qué tipo?

80.- A: Como a un hogar, a un colegio.

81.- E: Ya. Ok.

ENTREVISTADO N°24

La entrevistada tiene 13 años y cursa octavo básico, tiene 2 años de permanencia en el colegio y no tiene registros negativos en el área de valores dentro del libro de clases del establecimiento.
Lugar: Patio del Establecimiento.
Fecha: 22 de Septiembre 2011
Dependencia: Colegio Particular Subvencionado con Financiamiento Compartido
Modalidad: Científico-humanista

1.- E: Ya partimos entonces eh... tu nombre.

2.- A: Melanie.

3.- E: Melanie, primero algunos datos de ti y qué edad tienes, en qué curso estás, eh... hace cuántos años estudias en este colegio.

4.- A: Eh... tengo 13¿Qué más... no sé?

5.- E: ¿En qué curso está?

6.- A: 8vo.

7.- E: ¿8vo....?

8.- A: B.

9.- E: Ya mira, entonces vamos partiendo, hay una diferencia que tiene este colegio con otros colegios que es justamente que tiene un ramo especial de valores y hacen actividades de ir a los hogares de ancianos o otras entidades como asociadas y bueno lo que se hace semana a semana en la clase. ¿Qué te parece el programa de valores que estudias en el colegio?

10.- A: O sea, bien aun que nunca me ha tocado salir a hogares... no pero una vez que quisimos hacer eso pero no nos resultó pero sí está bien, me gusta porque es aprender sobre cosas que uno no sabía... y hablaba gente de algo y uno no sabía... no pescaba...

11.- E: Ya. O sea hay una... un... cosa que... te gusta el... cuando dijiste cosas que se saben de algo o sea ¿Cómo dijiste, podemos aprender cosas de los demás? ¿A eso te refieres? ¿Cómo qué cosas?

12.-A: Si, eh... como uno trabaja con ellos, como son o sea hay... psicológicamente.

13.- E: Psicológicamente, perfecto. Y llega un compañero nuevo de otro colegio ¿Cómo le explicarías el programa de valores o lo que se hace en valores?

14.- A: Que... no sé... que se trata de conocerse, de saber como uno es... no sé que más.

15.- E: De conocerse, saber como uno es, ¿Qué más?

16.- A: Ah... de como uno trabaja, no sé.

17.- E: Te enseñan a conocerte, a trabajar con otro. Sigamos. ¿Crees que ha sido importante para ti hacer este curso de valores?

18.- A: Si porque aprendí a conocer gente que mmm... no, no hubiese conocido nunca y como trabajan y como son.

19.- E: O sea hay gente que no hubieses aprendido, ¿Cómo que no hubieses conocido en otro contexto? ¿Compañeros, te refieres a compañeros?

20.- A: Sí, porque no tengo como... hay veces que alguien como que no tiene tanta sociabilidad con alguien o sea... no se acerca tanto pero con ese, con valores uno hace trabajos con otras personas... que no conoce y ahí aprende.

21.- E: Perfecto. ¿De a dónde crees tú que vienen los valores de una persona?

22.- A: De uno como se forma... ¡Yo creo! Porque hay distintos valores que uno puede tener, pueden ser como al... no sé.

23.- E: Espérate tú dices que ¿De a dónde vienen, de uno mismo? ¿De a dónde se enseñan? ¿De a dónde vienen?

24.- A: Si, eh... como se enseñan y como lo ¿Cómo se llama la palabra?... no me acuerdo de la palabra.

25.- E: ¿Cómo cuando uno lo va llevando? ¿Lo va llevando a cabo?

26.- A: Sí.

27.- E: Practicando.

28.- A: Sí.

29.- E: ¿Pero quién lo enseña?

30.- A: Los profesores o también uno mismo.

31.- E: A ver, ¿Tú crees que viene un valor de como de afuera, de alguien que te lo dice o de uno mismo? Y ¿Qué importancia tiene más, el de afuera o el de uno mismo?

32.- A: Los dos.

33.- E: Los dos, los dos. El... ¿De dónde crees tú que... ya lo habíamos dicho, crees tú que se puede enseñar un valor?

34.- A: Si, si igual... porque por ejemplo... a ver, el respeto, uno lo puede enseñar, los profesores te lo enseñan así escuchándolos, escuchándonos a nosotros mismos también eh... ahí, si si se puede enseñar.

35.- E: Ok. ¿Crees que o cuáles serían los valores que enseña la familia?

36.- A: No sé... puede ser que ahh siiii, se me olvido todo.

37.- E: Jeje... No te preocupes, tomate tu tiempo.

38.- A: Ya. Los valores que enseña la familia... a ver, la comunidad entre todos yo creo, no sé... como

39.- E: ¿O sea que ser solidario? ¿A eso te refieres?

40.- A: Si, igual.

41.- E: Ya.

42.- A: De como uno a ver... a ver... que enseña la familia, de la comunicación.

43.- E: ¿Tener buena comunicación?

44.- A: Si, con la buena onda que hay en la familia, porque hay veces que son muy lejanos, los papás con los hijos y eso.

45.- E: Pero eso son... serían, de hecho ahí viene la pregunta ¿Tú crees que existen valores que se enseñen en la familia también?

46.- A: Mmm... yo creo que no. Aun que, si hay un papá que se... como se dice... se aleja mucho de sus hijos, igual como que no hay comunicación y se pierde como toda la magia de la familia.

47.- E: ¿Entonces ahí se podría dar un antivalor?

48.- A: Si, igual.

49.- E: Sin generarlo conscientemente o sin intencionallo ¿Algo así?

50.- A: Si.

51.-E: O sea ¿Tú no has sentido que alguien te enseñe un antivalor?

52.- A: No, nunca.

53.- E: O de pronto si sin...

54.- A: Sin darme cuenta también podría ser pero no no...

55.- E: Ya. ¿Cuáles son los valores que se enseñan en el colegio?

56.- A: El respeto, la comunidad...

57.- E: La ¿Qué?

58.- A: La comunidad.

59.- E: La comunidad, ¿Cómo vivir en comunidad? ¿Aprender a vivir en comunidad, eso?

60.- A: Si, porque nos hace... ¿La amistad? ¿También es un valor? Ah ya, la amistad... que más... no sé que más.

61.- E: ¿No sabes que más? Y ¿Existen o crees que existen antivalores que se enseñan en el colegio?

62.- A: Si igual.

63.- E: ¿Cómo cuáles?

64.- A: Como los de... ah cundo alguien le cae mal algo, cuando se tira como en contra de ellos, como que igual, como que ah... le da rabia a uno eso, que se tiren en contra de uno.

65.- E: ¿Te ha pasado?

66.- A: Sí, miles de veces.

67.- E: Y ¿Qué hacen?

68.- A: Nada... se... empiezan a decirte cosas y uno se... le da rabia y responde po' pero como que debería ignorarlo pero uno responde de la tanta rabia que le da que le digan esas cosas.

69.- E: ¿Qué cosas te dicen?

70.- A: O sea que a veces me retan... me dicen que...

71.- E: ¿Eso a nivel de tus profesores o de tus compañeros?

72.- A: Compañeros.

73.- E: Ya. No entre profesores no.

74.- A: No, no tanto o sea cuando a veces estoy hablando ahí me dicen que me calle, me callo, porque no le respondo a los profesores pero eh... o sea entre compañeros hay más como... rabia, porque como que te lo dicen muy directo y a uno como que le da rabia y responde.

75.- E: Ya, ya, entiendo, entiendo súper bien. Eh... ¿Cuál es la influencia...? ¿Melanie, cierto?

76.- A: Si.

77.- E: ¿Cuál es la influencia del programa del uso de valores en tu desarrollo personal o en el de tus compañeros? Es decir ¿De qué te ha servido el programa de valores?

78.- A: No entiendo.

79.- E: ¿No entiendes la pregunta?

80.- A: No.

81.- E: O sea en el fondo la pregunta estaría orientada ¿De qué te ha servido estar en el programa valores para la clase, estar en una clase de valores? ¿Te ha servido de algo? Ya ¿Qué sería lo que te ha dado... tu desarrollo personal?

82.- A: Te da a conocer gente que no sé... gente que no... no hubiese conocido o gente que no sé... me caía mal, pero después conociéndola ahí como que le cambia la perspectiva... y también así como ser más solidaria, amiga, sociable y todo eso.

83.- E: ¿Se debería cortar o mantener el programa de valores del colegio?

84.- A: No debería seguir.

85.- E: ¿Por qué?

86.- A: Porque ayuda a gente que no están sociable a conocer a gente... y le sirve po'porque es mucho mejor ser sociable.

87.- E: Y ¿Le agregarías algo o le sacarías algo? O sea lo que ya...

88.- A: No.

89.- E: ¿Lo que ya está o alguna mejora?

90.- A: No está bien, a mi me gusta, si está bien.

91.- E: Te gusta.

92.- A: Si.

93.- E: Ya po', ok.

FOCUS GROUP EDUCACIÓN MEDIA

Lugar: Sala de Audiovisual del colegio

Fecha: Martes 6 de Octubre de 2011

Dependencia: Particular subvencionado con financiamiento compartido

Modalidad: Científico-humanista

Número de participantes: 11 estudiantes de III a IV Medio

Moderadora: Francia Maulén Aguilera

Observación: Se indica que el estudio a realizar comprende un trabajo para la universidad en el cual ellos pueden hablar su opinión respecto al significado que tiene para ellos el programa de valores que se implementa en el establecimiento. La disposición de los jóvenes es muy buena y relajada, a pesar de que el focus se lleva a cabo en uno de los pocos lugares que no ha sido intervenido por la toma del establecimiento.

M: Hola a todos, les cuento un poco de qué se trata esto: La investigación que estoy llevando a cabo es sobre el programa de formación en valores, y les pregunto de inmediato, ya que están en los últimos cursos, tercero y cuarto medio, sienten que les ha influenciado en algo el programa de valores del colegio?

P1: NO (los demás participantes ríen al escuchar sólo esa negación). Porque el programa de valores yo lo conozco de primero medio, pero yo de chico, de mi casa tenía los valores implantados y siento que las actividades que tienen supuestamente relación con valores, no van directamente al punto a tratarlos, sino como hacer actividades relacionadas solamente, gracias.

P2: A mí me ha servido pa' super pocas cosas, ehh.. porque, emm, no sé po antes salíamos como a hogares en donde discapacitados, ancianos, abuelitos y yo no conocía a esas personas, entonces como que en eso no más me ha servido, a conocer personas diferentes a mí y al entorno al que me relaciono, pero nada más

P3: Emm a mí tampoco me ha ayudado mucho, o sea, al principio me ayudó con las salidas pedagógicas que tuvimos para conocer distintas realidades pero con las actividades que hemos estado haciendo este último año... ehh... de verdad siento que no me ha influenciado nada, y de verdad siento que no me ha servido a mí personalmente yyy... no les he hallado sentido, tampoco

P4: Yo estoy de acuerdo con lo que dicen los chiquillos respecto a que solamente ha servido para las salidas pedagógicas, de ir a hogares y todo eso, pero en general, que me enseñen valores, así como concepto de valor, yo creo que cada uno lo trae de su casa, porque son como principios que uno tiene, y además que ahora, en este último año como que están haciendo actividades de cuarto medio y yo por ejemplo lo veo así, como que ya... cuarto medio? No hay nada que arreglar porque supuestamente ya somos personas más grandes y ya sabemos cada uno lo que quiere entonces qué ya tenemos que arreglar si ya en tres años no arreglamos nada de media porqué lo tendríamos que arreglar el último año?

P5: Yo también estoy de acuerdo con lo que dicen los chiquillos, pero no mucho, porque tengo otro punto de vista: yo creo que el aprender valores va en cada persona, yo creo que sí me ha servido, mucho, y que más que nada va en nosotros si queremos tomar lo que ellos nos enseñan o no, porque de repente hay muchas cosas que nosotros decimos “ya, esto lo sabemos”, pero el punto no es ese, el punto es: ¿lo ponemos en práctica? ¿O hacemos las cosas que, por ejemplo se nos dice que deberíamos hacer? Respetarnos a todos, un valor como el respeto: hagamos una actividad que nos diga cómo nos gustaría que nos respetaran, y todos alega, dicen “aaah porqué estamos haciendo esto y todo”, ya po, entonces, en el fondo, si te pones a pensar y analizar el curso ¿cuándo respetan a mis compañeros? Nunca, entonces no puede decirse que nosotros, emm, no aprendemos... aprendemos, pero uno sabe si quiere poner en práctica lo que aprende o no, va en cada uno, cómo lo vea, cómo uno aprendió.

P6: Yo encuentro que el programa de valores del colegio Emprender Larapinta es bastante poco serio, porqué? Porque dan, por ejemplo, definiciones de los valores, pero, casi sacadas del diccionario, entonces ¿qué es lo que pasa?, que uno se queda con eso, pero cuándo lo voy a, no sé, cuándo lo voy a aplicar en mi vida si yo ya tengo unos valores supuestamente desde mi hogar? Entonces si me los dicen como desde el diccionario nunca los voy a poder aplicar, es como aprenderse una palabra rara, como “espiroqueta”, cuándo voy a decir espiroqueta en mi vida? Me entiende, entiendo que en eso no me ha ayudado el programa de valores del colegio.

P7: Emm, bueno, yo también concuerdo con Christian, debido a que más que nada, es la estructura que uno puede llevar como dentro de los valores, emm, los valores no se manejan estructuradamente, sino que cada uno se los va aprendiendo de la manera más independiente e ideológicamente, cada uno se los va planteando... entonces, que se imponga más que nada como una relación entre valores y algo que es como abstracto, es casi imposible.

P5: Em, yo vuelvo a estar en desacuerdo con los chiquillos porque yo considero que por eso se hacen actividades, y que nosotros queramos participar o no, es problema de nosotros... porque se hacen actividades, representaciones o un grupo en el que todos se tienen que sentar y hablar, pero si nosotros no tenemos la actitud para hacerlo nunca vamos a poder aprender nada.

P4: Yo lo encuentro super absurdo, porque si el mismo colegio no respeta los valores, cómo quieren que nosotros respetemos los valores, por ejemplo, en las movilizaciones, ya, con ese tema, si no respetan a los estudiantes como estudiantes, como quieren que los estudiantes respeten? Claro...

M: Como creen ustedes entonces que los valores se podrían... emm, enseñar? Sobre todo si es que no vienen de la casa, pensemos a lo mejor en familias en donde los papás ya no formaron suficientemente en eso de la casa, se podría? Se puede enseñar valores? Y si es así, cómo podríamos hacerlo?

P6: Yo pienso que sí, pero lo que pienso es que no es una unidad, es un trabajo arduo y que en un año no voy a pasar 8 valores ni voy a pasar por los 12 meses de valores en el año, sino que es un trabajo que debe ser constante, y... no dos horas a la semana ni un valor por mes

P1: Yo pienso que, tener un ramo de valores no es lógico, yo creo que los valores se aplican en todos los ramos, en historia, en lenguaje, en filosofía, en educación física, en cualquier ramo un profesor te va a enseñar valores, porque no es encerrarlos en una sola cosa, eso es lo que a mí no me gusta, como que mostrarai que no sé, como que mostrarai que si no hacemos las tareas o de repente se nos olvida algo... aaah usted no tiene valores, mmm, es como...

M: Como Ahh a usted se le olvidó, entonces es irresponsable...

P1: Claro, eso...

P5: Yo estoy de acuerdo con el Seba, en eso de que los valores no se encuentran en todos los lugares, pero también creo que debe existir un ramo de valores para inferir más allá de lo simple, de lo que se ve por encima, de lo que aprendemos en todos los ramos, pero pienso que la forma más apropiada de enseñarlo es por medio de sociabilizar con las demás personas, o sea, conversar los problemas como lo hacemos con usted, entonces creo que esa es la mejor forma de tratar a las personas y convertir, incluso los defectos, en valores

P8: Emm, bueno, yo creo que la asignatura de valores, es muy penca, acá en el colegio... es que es verdad, por ejemplo, vamos en cuarto medio y todo y ya, qué valores me van a implantar a mí si ya estoy grande, es como cuando te dicen, ya, usted ya no es chiquitito, no hay que decirle que se calle, onda la escurría es gratis, o no? No po si es verdad, ah y otra cosa, onda no sé... las actividades que nos hacen en la clase de valores, onda las dos horas, son como actividades de campamento... no las veo como de valor, de valores, eso... entonces no sé...

M: Y tu crees que se pueden enseñar valores?

P8: La verdad la verdad? No, ahora no, yo ya tengo 18 y a mí no me dicen nada, o sea, yo ya estoy lista... no se puede...

P3: Yo creo que el aprender valores va a depender netamente de la persona, porque, se puede parar el profesor adelante pero si el alumno no está dispuesto a escuchar lo que le quieren decir, simplemente no aprende, yo lo veo como cincuenta y cincuenta, que el alumno tiene que poner de su parte y decir si, yo quiero aprender, yo tengo ganas de aprender y me esfuerzo en aprender lo que me quieren enseñar en torno a los valores, y no solamente el profesor blá blá blá blá, no, no es la gracia, tiene que ir, tienen que estar los dos con una actitud positiva hacia cómo se recibe el tema.

P2: Yo igual comparto la opinión de la Débora, de que ahora aprender valores es como, no sirve de nada, a los niñitos chicos yo creo que sí, y se les puede como, enseñar valores, porque como que son más moldeables, pero ahora uno ve como ya de otra forma y uno yo creo que sabe lo que es bueno, al momento de que no sé po, uno... está... faltando a un valor, no lo está aplicando, uno como que ya sabe, se da cuenta, entonces, ya, como enseñar a estas alturas valores, no sirve de nada. A los niñitos chicos sí y puede ser, pero si uno está más grande... no.

P9: Yo creo que sí se pueden enseñar ahora los valores porque al final uno nunca deja de aprender, en general las cosas, porque, no sé, uno se puede dar cuenta ahora de que, lo mismo que hicimos en esa actividad, uno mismo se puede dar cuenta que quizá lo que nos está faltando a uno qué nos está faltando, y lo puede mejorar... o sea, si fuera por eso, lo que hicimos recién es inválido porque, para qué lo hicimos, ehh... creo que enseñar valores, a cualquier edad, porque creo que a los niñitos chicos le están enseñando ahora, es tan válido como a hacerlo a un adulto porque ya... eh, no creer en que la persona va a cambiar es decidir no se complejo, o sea, ya, ver el problema como algo simple y decir ahh ya pa qué le vamos a enseñar valores si ya no va a aprender.

P7: Probablemente, sea posible como pasar los valores, repasárselos a los más grandes pero qué es lo que pasa, necesitamos más hechos, más convicción sobre esos temas, ya no somos tan moldeables como antes, probablemente podamos salir a la calle y encontrar muchos más valores de los que enseñan acá en el colegio, pero entonces ¿por qué no hay libros de valores, pero sí hay libros de por ejemplo, matemática, historia, lenguaje? Y no existen sobre los otros ramos: Filosofía y todo ese tipo de cosas, que sí dan realmente la opción de poder liberarse y poder ver la ideología y los puntos de vista de la sociedad, ehh... como tu enseñanza.

P9: Yo considero que ehh... más allá de enseñarse con libros, o de enseñarse en un colegio, yo creo que se enseña de manera... en la práctica, porque, ya, ok, nos pueden dar la definición o pueden decir mira, un valor como el compartir es pasarle, prestarle algo a algún compañero, pero si yo no lo practico nunca entonces jamás aprendí ese valor.

M: ¿Influye en lo que ustedes dicen respecto a la enseñanza de los valores, la convivencia que ustedes mantienen con sus propios compañeros? ¿Cuánto ha influido en la formación valórica que han tenido la relación que ustedes tienen con sus compañeros? Mi pregunta apunta a si es

posible fortalecer los valores a partir de la convivencia diaria, o uno aprende los valores como de la casa y ya... eso.

P9: Jajajaja, me han hecho... desvalorarlos jajaja...

M: jajaja yo me refiero más a la relación que hay entre la convivencia y la formación valórica....

P3: Yo.... Dentro de todo ese tipo de conjunto de enseñanza que hemos tenido por medio de los compañeros, porque sí, de todas maneras, hay un tipo de enseñanza que viene desde los compañeros, pero si lo hacemos desde una figura estructurada, que sería una clase, en donde tenemos que, necesitamos un tipo de moderador, que en este caso es el profesor, simplemente yo lo veo como una materia, no lo veo como una enseñanza, no lo veo como un proceso espontáneo, donde siempre tiene que relacionarse de manera espontánea... que salgan de manera intrínseca, intrínseca los valores inculcados, no pueden ser estructurados, y tan puntuales de manera que... a ver, pal profe siempre tiene que haber, tiene que guiarse por un modelo que ya tiene hecho desde antes, una estructura, cierto? Emm, esa estructura tiene que ser respetada por los alumnos, pero qué es lo que pasa, que los alumnos no vienen todos los días con el mismo estado de ánimo, como para poder tener la predisposición de poder hacer, hacer esa materia... entonces.... Yo por ejemplo me quedo como con las enseñanzas, o sea, no me quedo con muchas enseñanzas, sino que lo que adquiero tiempo después se me olvida, porque no estaba dispuesto ese día a andar con el estado de ánimo dispuesto a aprender tal cosa... y yo creo que a la mayoría le pasa...

P9: Eh... yo creo que los compañeros en sí nos hacen poner en práctica los valores, por ejemplo, respetar al otro, ser empático con el otro, compartir las cosas, entonces más allá de que al final nos encierren y prácticamente es obligatorio estar con la otra persona, tengo que poner en práctica mis valores, o si no, eh... Claro, no se podría generar convivencia ni tampoco estar en una misma sala, porque finalmente, si no hubieran valores de por medio, nadie se aguantaría entre sí.

P4: Si uno tiene mala convivencia con el curso en general, no puedes aprender valores de otras personas, vai a aprender... antivalores por así decirlo, nada de valores directos como eh... No sé el compañerismo, la amistad, el respeto, la tolerancia... va a aprender la intolerancia, son como todo lo contra...

M: O sea que se enseñan más antivalores que valores

P4: Claro, o sea, yo veo eso

M: Si? Están de acuerdo con lo que dice la compañera?

P1: No, yo no estoy de acuerdo porque en mi caso, aunque muchas veces con los amigos se resaltan los valores y uno está en ambiente de broma y se ríe y todo eso, por lo menos para mis amigos, por lo menos con ellos he aprendido hartos valores, cosas que sí po, gente que...

M: Si, pero ella hablaba de cuando no hay amigos en el curso...

P1: Si, pero... estoy yo hablando ahora jajajaja... ya po, el respeto jajaja así que...

P9: Es que ahí, cuando una persona me cae mal, más ponís en práctica los valores porque si una persona me cae mal, tengo que aprender a respetarlo igual, entonces, yo creo que eso genera el entorno de sala, de que aunque me caiga mal esa persona siempre la voy a tener al lado y voy a tener que respetarla sí o sí...

P3: Es que yo pienso que poner los valores en práctica depende mucho del lugar en el que uno se encuentre, porque como decía la Alexandra cuando el ambiente no es el adecuado para uno eh... yo estuve en un ambiente súper pesado... y de verdad, cuesta mucho poner los valores en práctica, los buenos valores, y uno termina aprendiendo más antivalores que los valores buenos que uno tenía porque las demás personas son intolerantes, son irrespetuosas y uno no quiere... uno no puede... uno trata de ser respetuoso, uno trata de ser... de ser quizás tolerante con esas personas, pero las demás personas no hay casos, no imponen respeto entonces... entonces al final uno termina al revés po, y se terminan poniendo en práctica los antivalores que los valores en sí.

P4: El otro día, puedo contar una situación?

M: Dale

P4: Ya, el otro día pasó algo en el colegio, se manifestaron fuera del colegio y una niña fue y les tiró un balde de agua, a los que se estaban manifestando, ya? Entonces, si yo me fijo que esa persona participa de las clases de valores, con compañeros y todo, ya? Está de acuerdo con valores y uyyy ya, tengamos valores, qué bacán, así me entiende? Pero esa persona faltó el respeto y fue intolerante ante los que se estaban manifestando, entonces ahí me doy cuenta que entonces es el colegio no está enseñando de una buena manera los valores, porque si los estuviera enseñando de una buena forma, las personas tomarían esa buena forma y derechamente, no harían esas cosas.

M: Cuanto creen ustedes que el colegio, la autoridad de los docentes, lo que está "por sobre" ustedes, por decirlo de alguna manera, influencia sus propios valores. Porque estamos hablando que si no funciona desde arriba entonces cómo ustedes van a aprender, cómo ustedes van a tener una verdadera formación. Mi pregunta es también ¿cuánto creen ustedes que ha hecho el colegio como institución para que ustedes sientan que están en un ambiente de buena convivencia, en donde haya respeto, empatía...?

P10: Yo considero que las clases de valores, prácticamente son... no sé, cínicas, porque no sé, se da la clase de valor, y claaaro, todos amigos, todos compañeros, ya unámonos, que aquí que allá, hagamos actividades, pero llega el momento de la sala y... no son todos amigos, no se hablan, o por ejemplo, no sé, se da esa instancia en que una persona se abre al otro y dice las cosas que piensa, las cosas que cree, lo que le ha pasado, y después esas personas andan “oye, pero viste, escuchaste lo que dijo?” como que no se respeta lo que la persona emm... piensa, lo que dijo esa persona al curso en general, al compañerismo en términos de que no iba a salir de ahí... es que ... siento que no sé, desde la autoridad, se nos dan dos horas para tener valores, dos horas pedagógicas, donde supuestamente se nos está diciendo cosas sobre el compañerismo, amistad, la responsabilidad y después en los demás ramos, se nos da la competencia, de que tenemos que empezar a competir con el resto y que ya no hay compañerismo, no existe la amistad, y el que está al lado no es más mi compañero ni mi amigo sino que es la persona que me está peleando para mi futuro, que puede ser la persona que puede estar arrebatando mi espacio laboral, si po, entonces, cómo podemos decir que tenemos dos horas para hacer amigos y luego tenemos todo el resto del colegio para competir, entonces, no hay valores, hay un problema desde arriba, desde administración, dirección, que viendo que no están haciendo bien el trabajo, porque en primer lugar nos están enseñando, ya, ustedes necesitan tener valores, esto, esto, acá, trabájenlo en clase, pero cómo podemos trabajarlo en clase si un profesor se pone adelante y nos lee las notas en voz alta para hacer, crear vergüenza o sea cómo hay valor ahí? O sea, debería guardar respeto, silencio por las personas que a lo mejor no estudió...

P4: Yo pienso que para el colegio no es tan importante valores, a pesar de que, en el plan educativo del colegio ehh... dicen que lo principal son los valores, y yo la otra vez estaba leyendo un flyer, un tríptico del colegio, y decía que el colegio servía para la formación en valores del estudiante, porque no creo que sea importante, porque por ejemplo, en cuarto medio nosotros hemos perdido hartas clases, y hacían recuperar esas mismas horas de clases en las horas de valores o en filosofía, entonces no creo que lo estén viendo ni siquiera con seriedad... entonces si ellos mismos no lo ven con seriedad entonces los estudiantes menos.

P8: Con lo que dijo la Claudia o sea, tai como... quedé mal, porque dijo así como que nos estamos formando todos para competir, y yo creo que eso va más en la persona, o sea, si tu creí que tus compañeros son como tus potenciales rivales, ya es problema tuyo en realidad porque ahí no son tus rivales, son tus compañeros de curso cachai... onda no sé, si dicen la nota en voz alta... mala onda igual... o sea, yo estoy acostumbrá así a sacarme, me puedo sacar un siete y a la tarde me saqué un dos en la prueba de matemáticas, pero no sé como que no los veo como mis potenciales rivales... ante la vida, o que... me van a perjudicar, no sé, no lo veo de esa manera

P9: No, yo considero que, no exactamente considerarlo, sino que te dicen, y no solo en la vida, sino que... yo he escuchado a muchos profes que te dicen, es que hay que competir, es que hay que ganar, hasta, es que hasta en no sé, me acuerdo el año pasado...

P8: Hay que tener mejor promedio que el otro cuarto...

P9: Jajajaja claro, en el tema de que, cómo se llama esto... el aniversario del colegio, un aniversario donde se juega, donde se pasa bien, no, es que hay que ganar, entonces...

P10: ¡Pero si existe la competencia: es cosa de salir y mirar que en la entrada del colegio hay un diario mural que hay afuera diciendo el ranking de los mejores promedios de los cuartos, como no va a haber competencia!

P6: Yo tengo que decir en mi defensa de que eso va en parte de la persona. Yo no es por decir nada, pero tengo el mejor promedio del otro curso, del IVB y no ando diciendo: sabí qué? Tengo el mejor promedio, tengo el primer puesto, soy mejor que tú, no, y en realidad lo que trato de hacer es que si a alguien le va mal en clase, ehh.. no sé, como se llama? Ayudarlo! Si no entiende, explicarle, no así como sabí que? Yo tengo el primer lugar... si no entendí, preguntame a mí, a alguien a quien le entendai mejor, pero no va en que yo quiera competir... o sea, puede ser competir o no, pero como parte de una persona, eso.

P9: Ehh... yo no creo que eso vaya como parte de una persona, porque ya, tu decí ya, yo no me siento como "el mejor", pero, claro, si van donde ti y te preguntan algo que dudan, tú te sentí como bien, porque "aaaah, me están preguntando a mí porque sé", pero no solo a ti, me refiero en general a las personas, cuando son los mejores en algo, obviamente no van a andar diciéndoselo a medio mundo, que son los mejores, entonces, eehh, más allá de la persona, se los están diciendo de que es mejor en eso, no se los van a necesitar diciéndoselo al resto, porque lo va a sentir...

P7: Yo lo veo como principalmente un tema de dualidad: porque principalmente si es que, a nosotros se nos inculca desde chicos una estructura que estamos diseñados para tener buenas notas y no ser uno mismo con respecto a lo que uno aprende, entonces eso sería como eehh.. un cinismo puro, ehhh. Porque emm. El colegio te está educando para que tu seas comprendido pero a su vez tu quieres ser diferente al resto porque quieres aprender, no solamente por las notas, entonces ahí se ve la dualidad, entonces ahí la culpa sería como de los dos, al final, todos somos humanos, hasta el mismo prof... las mismas personas que administran el colegio, obviamente son humanos...

P4: Ya lo que yo quería decir es que yo no es por buscar un culpable, pero yo pienso que el sistema está diseñado para que las personas sean competitivas, no es algo que te enseñen en el colegio de que tú tení que ser competitivo, es el sistema el que te obliga a ti a competir con la otra persona, porque es de competencia, es como sobrevivir en un sistema, tení que sacarte la mierda para que entrí a trabajar porque... así es el sistema

P9: Yo creo que, ehh. Está en el sistema y está en el ser humano, porque nacemos queriendo ser distintos, aunque digamos, nooo, es que todos debiéramos ser iguales, lo que ustedes decían la otra vez de que claro, si la educación fuese gratuita y ya no hicieran distinción en

colegios por quién entra, no a todos les va a gustar que cualquiera entre y venga un flayte y se siente al lado de uno, entonces, al final siempre se va a querer ser mejor y más que el otro, y es ahí, está como en nuestra naturaleza el competir con el resto.... Al final se crean jerarquías, hasta en la selva se podría ver, quién es el rey? El león jaja, claro...

M: Chiquillos, una última pregunta para ir cerrando, me gustaría proponerles el siguiente ejercicio mental: piensen ustedes en los valores del colegio encarnados en un “estudiante tipo”, una lista mental, lo que sea, lo que sea... positivo o negativo.

P11: Es súper diverso el estudiante emprender ya que viene de distintos sectores sociales, entonces eso afecta las características que puede tener... y el colegio, nos prepara.... Para.... En realidad no sé para qué nos prepara el colegio, pero el colegio nos quiere tener como... cuadrados, en realidad... yo creo que los estudiantes, al verse tan cuadrados, o sea, el colegio al momento de cuadrarlos, los estudiantes como que se quieren... liberar, eso, claro...

P2: Yo creo que al momento de entrar acá, te ponen un modelo de normas que cumplir, o sea, cuando yo llegué a este colegio, me dijeron todas las normas de convivencia que habían en el colegio y yo las odiaba... de hecho estuve a punto de irme así como suspendido, que llamaran a mis papás y todo, porque no me gusta, pero de a poco como que me tuve que ir acostumbrando entonces, emmm....

P6: Yo encuentro que el colegio nos prepara como, como dijo el Marcelo, el estudiante del colegio es súper diverso pero eventualmente se va a volver “como” el tipo estudiante... es como que en el colegio nos meten a una máquina, y al fin y al cabo vamos a salir de alguna manera... yo encontré como cuatro puntos del estudiante y es como: es dejado, yashao, no hice el trabajo y yashao... es optimista, porque en algún momento mágico todo todo vaa mejorar y voy a pasar de curso y tralalá, es segregador, porque no es lo mismo decir “ahh yo vengo de Larapinta” que “ahh yo vengo de Lampa”, “Yo vengo de la Villa Don Nicolás” o “Ahh yo vengo de la Pellín”, y es light porque es como ay, hay manifestaciones allá afuera, les tiro un balde de agua y se acaba todo, eso, esos serían mis tipos...

P9: Yo creo que se tiende a ser competitivo, porque en general todos nos muestran que tenemos que salir a un mundo, y qué mundo se sale? Competitivo, entonces ese es el mundo que nos muestran. Intolerantes, también, si a mí no me gusta lo que el otro piensa ehh... se discrimina, claro, se aparta del grupo, es como la escoria del curso. Y son hipócritas, porque se hacen las cosas o dicen las cosas sólo para agradar al resto, porque finalmente, si se piensa finalmente las personas con las que uno convive eh, realmente las conocemos como son o son así porque “deben actuar así”, tienden a ser moldeados por el sistema, porque tienden a hacer lo que el colegio diga, y se hace, y arribistas, por lo que decía el Christian, mientras más grandes sean las marcas de las zapatillas, más grande la marca en la polera, mientras.. ehh.. es mejor.

P4: Yo lo que pienso sobre el estudiante emprender es que es una persona callada que no se moja el potito, ni sí ni no, creo que, emprender dice el nombre de que tenemos que ser emprendedores, pero al final es como decía el Christian que también lo puse que son flojos algunos estudiantes, que si no hacen algún trabajo, chao no más... eh... encuentro que es discriminatorio el alumno y además arribista. Si una compañera tiene más plata que yo, no sé po, claro, me tiene mala, ohh... pero pienso que viene más de los papás, eso, no de la persona como tal, también discriminatorio en la forma ideológica del pensar, si yo pienso diferente me van a discriminar porque yo pienso diferente a esa persona, porque si digo algo fuera de lo común, me discriminan, eh... hipócritas, también puse que eran hipócritas, irrespetuosos, y eso era lo general que puse.

M: Estamos listos chiquillos, entonces, les agradezco, muchas gracias por el focus y su tiempo.

Integrantes Focus Group

P1: Sebastián, III Medio

P2: Pablo, IV Medio

P3: Francisca, IV Medio

P4: Alexandra, III Medio

P5: Natalia, III Medio

P6: Christian, IV Medio

P7: Aldo, IV Medio

P8: Debora, IV Medio

P9: Carla, IV Medio

P10: Claudia, IV Medio

P11: Marcelo, III Medio

