



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

*LA ARQUITECTURA ESCOLAR COMO ESPACIO
SOCIOFÍSICO FORMATIVO: UNA MIRADA
DESDE LOS/AS ESTUDIANTES.*

**Tesis para optar al Grado Magíster en Educación
Mención Currículum y Comunidad Educativa**

Directora: PATRICIA SOTO ROJAS
Tesisista: MIRTHA ARIAS YÉVENES

Santiago, Chile
2013

*Dedico este esfuerzo a todos y todas los que construyeron y quieran seguir
construyendo una sociedad justa, libre y solidaria.*

Agradecimientos.

Gracias a las personas que ayudaron con su palabra, acciones y críticas.

A toda mi familia por su apoyo, amor y paciencia.

A mis amigos y amigas cercanos.

A las entrañables personas que no están en esta vida.

A mis compañeros/as en la pedagogía.

A mis profesores doctos e iletrados de todas partes.

A Conicyt que apoyó esta investigación.

*A mis profesores/as de Facso de la Universidad de Chile que soportaron algo de mi
estruendo.*

A mi profesora guía Patricia Soto por su complicidad

... y agradezco infinitamente a mis hijos y estudiantes que me enseñan cada día.

Índice

Resumen	7
Introducción	8
Capítulo I	
1.- El problema de investigación y su importancia.	9
2.- Objetivo general.	19
3.- Objetivos específicos	19
Capítulo II	
Marco teórico: Sujeto y Ambiente, Sujeto e Interacción, Sujeto y Poder.	
	20
1.- Espacios funcionales: una aproximación del efecto del ambiente físico en los sujetos.	20
1.1.- Breve derrotero de la disciplina Psicología Ambiental	21
1.2.- Percepción, cognición y evaluación del espacio ambiental	22
1.3.- Privacidad y territorialidad en la constitución de la identidad personal y grupal.	24
- Concepto de Privacidad.	24
- Privacidad y espacio físico.	26
- Privacidad y territorialidad	28
- Funciones de la territorialidad	30
1.4.- Sobre el apego al lugar.	31
- Concepto de apego.	31
- Apego y lugar.	32
1.5.- Control en el espacio socioambiental.	34
- El control manifestado en el diseño arquitectónico.	35
- La evasión del control a través del currículum oculto.	37
2.- Implicancias del ambiente arquitectónico en la significación	39
2.1 Sobre la individuación.	40
2.2 La construcción social de la realidad y la identidad.	43
2.3 Espacios arquitectónicos e individuación	47
- Aproximaciones a la semiótica del signo.	48
- Sobre el signo.	50
- Signo y Función Semiótica.	52
3.- La arquitectura como lenguaje y comunicación	55
3.1 Semiótica de la arquitectura.	56
3.2 El Objeto y la significación.	59
- La representación de objeto.	60
- Lo denotado y lo connotado en el objeto.	61
- El sentido y el significado en el objeto.	63

Capítulo III

Marco Metodológico

1.- Paradigma seleccionado: Comprensivo-Interpretativo.	66
2.- Tipo de estudio: Estudio de caso.	69
- Campo a investigar.	69
- Estudiantes/entrevistados participantes.	72
3.- Técnicas de producción de datos.	73
4.- Análisis de datos.	78
5.- Criterios de credibilidad.	80

Capítulo IV

Presentación de resultados

1.- Categorías

1.1. Espacios funcionales y elementos comunes para todos/as los estudiantes dentro del establecimiento educacional.	86
1.1.1. Diseño general del establecimiento escolar.	86
- Entre la eficiencia estructural y organizacional, el encierro visual y “el modelo carcelario”.	86
- Propuestas estudiantiles para el diseño general: Modificar espacios para motivar la asistencia al establecimiento y evitar la rutina escolar.	93
- Entre la organización administrativa, el poder fáctico y la resistencia del estudiantado hacia el control.	97
1.1.2. Patio de enseñanza media.	102
- Recorriendo la monotonía y opacidad ya conocida.	102
- Propuestas al patio: Aumentar y mejorar su implementación para generar un espacio recreativo y agradable.	108
- Entre la tolerancia religiosa del estudiantado y la imposición e incongruencia en las prácticas religiosas institucionales.	110
- Entre la escasez y la necesidad de expresión gráfica en el patio.	114
1.1.3. Entre la saturación de cemento, la escasez, la prohibición de uso y la demanda de naturaleza.	118
1.1.4. Entre la escasez y la falta de privacidad en los baños.	125
1.1.5. Entre la amplitud y la monotonía visual en el casino.	128
1.1.6. Colores corporativos del establecimiento: Entre la formalidad psiquiátrica institucional y la necesidad de identidad personal.	130
1.1.7. La privacidad en la institución educacional:	138
- Entre el constreñimiento espacial, el control visual y el hacinamiento.	138
- Uso de estrategias para la evasión del control visual y la obtención de privacidad.	140
1.1.8. El emplazamiento de la institución en el contexto físico y social: Entre la “buena imagen” y la fea realidad al interior del establecimiento escolar.	143
1.2. Espacios funcionales y elementos comunes para los/as estudiantes dentro de la	147

sala de clases.	
1.2.1. Distribución de bancos: Entre la funcionalidad, la interacción vertical y la inhibición de la socialización.	147
1.2.2. Interacción y el desplazamiento: Entre la verticalidad docente y el determinismo espacial del metro cuadrado escolar.	150
1.2.3. Propuestas a la distribución de bancos: Necesidad de horizontalidad en la interacción y la socialización entre los/as estudiantes.	154
1.2.4. El color y la decoración: Entre la concentración, la monotonía y la necesidad de apropiación de este espacio.	159
1.2.5. Rayados y “Marcas”: Entre el aburrimiento y la necesidad de la expresión personal para validarse como sujetos.	166
1.2.6. Implementación y mantención: Entre la dejación y la inoperancia institucional.	172
1.2.7. Deterioro de la implementación: Entre el descuido, el daño no intencional, y la vía de escape a problemáticas personales y sociales.	176
1.2.8. Ventanas del establecimiento: Entre la funcionalidad y el ambiente carcelario.	180
	187
2.- Análisis y discusión de resultados	
2.1. Lo formativo institucional: Entre lo dado y lo deseado	190
- Diseño arquitectónico general del establecimiento escolar.	190
- Colores corporativos del establecimiento escolar.	193
- Áreas verdes del establecimiento escolar.	197
- Distribución de bancos, desplazamiento e interacción dentro de la sala de clases.	200
- Implementación y requerimientos para la sala de clases.	203
- Icono religioso que apadrina al establecimiento educativo.	205
2.2. El control de las acciones del sujeto en el ambiente carcelario escolar	211
2.3. La ocupación del espacio: La lucha por la privacidad, el territorio y la existencia personal.	216
2.4. Semiótica de la arquitectura escolar	221
- La relación de poder en la Institución Escolar	222
- El apego en la relación de poder institucional	230
- La construcción de significados en la relación de poder	231
 Capítulo V	
Conclusiones generales	233
Logros, limitaciones y recomendaciones	236
Proyecciones	238
Bibliografía	240
Anexos	
- Entrevistas Individuales: Estudiantes 1ero. a 4to. EM	245
- Entrevista Grupal: Estudiantes de 1ero. y 2do. EM	290
- Entrevista Grupal: Estudiantes de 3ero. y 4to. EM	301
- Extractos (1 a 86): Entrevistas individuales: 1ero. a 4to. EM	311
- Extractos (87 a 129): Entrevista grupal 1ero. y 2do. EM	346
- Extractos (130 a 189): Entrevista grupal 3ero y 4to. EM	358
- Pauta de observación	375

Resumen.

El siguiente trabajo de investigación tiene como propósito comprender los significados atribuidos a la arquitectura escolar por los/as estudiantes que la experimentan. Esto porque se considera que el espacio construido corresponde a un lenguaje simbólico y contextual influyente en la constitución e interacción de los sujetos que lo habitan, y por lo mismo, con ingerencia en la construcción de significados en una etapa formativa, la adolescencia, caracterizada por la criticidad personal y social. Por consiguiente, las dependencias que ofrece la institución educativa son espacios significantes para el estudiantado, vale decir, influyen en el proceso formativo que lleva a cabo la institución.

El método utilizado fue Estudio de Caso con el objetivo de profundizar en las experiencias sociofísicas del estudiantado en las dependencias del establecimiento. Las entrevistas realizadas, individuales y grupales que incluyeron a 27 estudiantes de 1ero. a 4to. EM, fueron categorizadas según los temas que se presentaban, y su análisis y discusión considera los enfoques de análisis de contenido como del discurso entendiendo que los significados se construyen contextual y socialmente.

Respecto de los resultados obtenidos, los/as entrevistados expresan que viven y se desenvuelven en espacios hostiles, parecidos a cárceles, ya que debido al diseño arquitectónico se sienten observados y sin espacios para la privacidad y la libre interacción. Agregan que no pueden intervenir el espacio sea pintando los muros, deambulando por los patios, o bien no existen los elementos recreativos necesarios, áreas verdes, juegos, etc, todo lo cual los lleva a considerar el espacio repetitivo, poco estético y desmotivante. Debido a lo anterior, se aprecia que experimentan un espacio en donde la arquitectura juega un rol gravitante en una relación de poder institucional a la cual están sujetos, pero que sin embargo, y por sus mismas declaraciones, perciben claramente.

Introducción.

Cuando pensamos en la educación, inmediatamente visualizamos a un profesor o profesora al pie del pizarrón, y a los/las estudiantes sentados ordenadamente en una sala de clases. Esta primera imagen recurrente es la respuesta visual de la experiencia escolar compartida, debido a que ha sido la forma en que la interrelación pedagógica se ha impartido en nuestro país mayoritariamente.

Pero existe otro elemento que esta presente en esta situación, y es que acontece en un lugar, un espacio construido. En ese sentido, el espacio arquitectónico cumple un rol importante en la percepción y valoración de ese lugar, especialmente, por parte de los/as estudiantes que los experimentan durante el proceso formativo en la institución escolar.

Heidegger en una conferencia dictada en Darmstad, Alemania, en 1951, plantea que la construcción – arquitectónica – está íntimamente ligada al ejercicio del habitar. Para éste no tiene sentido la construcción como mera edificación de espacios sino está implicada la habitación del mismo. En ese sentido, habitar se constituiría como el ejercicio propiamente humano, y al respecto señala: “Cuando se habla de hombre y espacio, oímos esto como si el hombre estuviera en un lado y el espacio en otro. Pero el espacio no es un enfrente del hombre, no es ni un objeto exterior ni una vivencia interior. No existen los hombres y además espacio. Porque cuando digo «un hombre» y pienso con esta palabra en aquél que es al modo humano, es decir: que habita...” (Heidegger, 1994:137). Por tanto, y según sus palabras, el construir y el habitar serían dos procesos en relación dialéctica, y por lo mismo, en permanente generación e interrelación.

Las reflexiones de este filósofo, en cuanto al habitar, no son ajenas a la práctica arquitectónica desarrollada por la humanidad. En ese sentido, el ejercicio constructivo del espacio responde a concepciones contextuales del habitar, y por mismo, cuando se habla de arquitectura, se habla de una práctica cultural que contiene los rituales, los eventos y las particularidades de la vida de los sujetos en sus espacios, vale decir, la

disciplina arquitectónica es una parte de la construcción de la realidad que recopila, integra y escenifica una cultura, una forma de vivir y de concebir la realidad. En esa dirección, “se puede decir que la arquitectura como arte ha sido respuesta a cuestiones culturales y estéticas muy profundas pero que básicamente se sustentan desde la habitabilidad, y es allí donde se encuentra la raíz” (Castaño, Bernal, Cardona y Ramírez, 2005:127).

Considerando lo anterior, en cuanto a que el habitar comporta el construir, y que la práctica arquitectónica evidencia formas culturales del habitar, parece necesario que al momento de diseñar un espacio físico para habitarlo con fines pedagógicos, o bien cuando es utilizado por sus habitantes, se tenga en consideración que los sujetos a educar, los/as estudiantes, debieran contar con posibilidades de construir(lo) para habitar(lo), así como también, tomar en cuenta que estos sujetos escolares comportan concepciones culturales de cómo habitar el espacio.

Por tanto, este trabajo de investigación indagará sobre los aspectos relacionados con el habitar del espacio escolar en tanto es significado por los/as habitantes escolares, y cuyo propósito es develar las posibilidades ciertas o no de la intervención de estos sujetos en la construcción del espacio físico en donde desarrollan su vida académica y estudiantil. Consideramos que un diseño arquitectónico escolar, un espacio construido para la educación, que implique a tales individuos en tanto sujetos culturales propositivos, influirá en la interrelación pedagógica y en las significaciones que éstos/as experiencien al interior de la institución educativa. Y es esto de lo que principalmente trata de arribar este trabajo de investigación.

Capítulo I

1.- El problema de investigación y su importancia.

Desde que las movilizaciones estudiantiles del año 2011 pusieran en el debate público la cuestión de la calidad de la enseñanza y el lucro del sistema educacional presente en el país, inevitablemente la discusión se amplió, no sólo a otras esferas y actores/as de la vida nacional, sino que también provocó un retorno, diríamos histórico, en cuanto al análisis de las causas que generan esta situación de los estudiantes, tanto secundarios como universitarios de diversa dependencia. De hecho, las argumentaciones presentadas y debatidas por estos actores sociales tenían, y aún tienen, un marcado criticismo hacia el modelo económico impuesto que, según su perspectiva, es el causante mayor del déficit que les toca vivir y experimentar (Confech, 2011). Tal modelo tiene su origen en el proceso de privatización y municipalización iniciado en la década del 80 bajo el régimen militar de Pinochet, y cuyo objetivo es aumentar la cobertura escolar con el apoyo y participación de privados y corporaciones. Este proceso introduce los conceptos de autogestión y autofinanciamiento propios de empresas de carácter privadas, y un monto denominado Unidad de Subvención Escolar (USE) por alumno con cargo al Estado, con el propósito de garantizar el éxito de la operación (Opech, 2003). Lo anterior responde a las estrategias políticas neoliberales que se desarrollan en la década de los ochenta, para las cuales la competencia, la libre empresa, la libertad de los mercados, se asimilan al progreso y a la prosperidad, contexto en el cual la educación se transforma en un producto más de esos mercados, a cargo de proveedores que deberían satisfacer las demandas sociales por intermedio de sus colegios. Dentro de esta lógica, la educación es vista como un servicio que debe ser proporcionado por empresas privadas, y cuyo logro está medido por los consumidores en cuanto a evaluadores de la calidad del producto adquirido (Friedman en Vergara, 2011).

Si bien es cierto, la cobertura se amplifica en las décadas siguientes alcanzando niveles históricos (Opech, 2003), durante los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia, se implementan políticas que apuntan al logro de calidad de la

enseñanza. Es así que en el año 1994 se realiza un proceso de modernización, el año 1997 se implementa la jornada escolar completa, JEC, y desde el año 2006 se inicia un debate para una reforma de la educación, la cual se oficializa el año 2010 con la promulgación de la Ley General de Educación. Cabe agregar a este esfuerzo, la capacitación, profesionalización y evaluación docente, y el aumento de sus ingresos, las enormes inversiones inyectadas a infraestructura en los establecimientos escolares, y diversas nomenclaturas para fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje, siendo los más importantes el Marco de la Buena Enseñanza del año 2003, todo ello para mejorar la calidad de la enseñanza, la cual es medida principalmente por los resultados en las pruebas estandarizadas nacionales (Simce) e internacionales (Pisa y Timms). Sin embargo a pesar de las intervenciones descritas para lograr calidad educativa, los resultados no se condicen con los propósitos planteados a nivel general como país, y especialmente en los sectores económicos pobres o llamados en situación vulnerable (Bruner y Elacqua, 2003), Entonces, cabe preguntarse ante esta situación, a qué se debe que a pesar de tales intervenciones el país no logre los estándares necesarios en comparación a otros países que son referencia obligada para lograr el desarrollo. En otras palabras, qué hace que un proceso educativo, y al margen de cualquier dependencia, tamaño y ubicación, fracase o tenga éxito.

Un análisis sobre los factores que afectan el logro de los aprendizajes, plantea que el proceso educativo, fundamentalmente, corresponde a una interacción entre la escuela, la comunidad, el hogar y la familia. En ese sentido, la conjunción armónica de estos factores incidiría en un aprendizaje efectivo, sin embargo en esta composición, el rol de la escuela sería el más relevante de entre todos (Bruner y Elacqua, 2003).

Este último dato, el de la mayor relevancia de la escuela en esta incidencia, es relativo según el nivel socioeconómico de que se trate. Así, en los estratos sociales con mayores recursos el efecto de la escuela sería menor, y el impacto de la familia y el hogar sería más importante por el capital cultural que poseen. Este capital cultural es entendido como aquel capital que se presenta interiorizado en el sujeto como cuerpo acumulado de conocimientos, además de capital objetivado visto como los bienes culturales que posee y despliega, y además como capital institucionalizado

representado en la posesión de títulos sancionados académicamente (Bourdieu, 2000). Este capital cultural en las familias de estratos sociales superiores proporciona mayor cantidad de información, mejor preparación profesional, proyecta mayores expectativas para con los(as) hijos(as), y dispone de variados recursos, y por lo mismo, la incidencia de la familia y el hogar sería más relevante en el logro educativo (Bruner y Elacqua, 2003). En caso contrario, a menor capital cultural y económico de la familia de origen, la escuela supliría este déficit en un gran porcentaje, especialmente en países en desarrollo, como Chile, en donde los niveles de desigualdad fuerzan a esta institución a equilibrar tales diferencias (Bruner y Elacqua, 2003).

Siguiendo con esta perspectiva, y en lo que le cabe a la escuela, los estudios realizados indican que el factor “profesor” afecta positiva o negativamente. Tal efecto tiene relación con el dominio del docente respecto de los contenidos que imparte en dos tercios de los aprendizajes logrados. Así, un docente con dominio afectaría positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes, y viceversa en caso contrario (Bruner y Elacqua, 2003). Según lo anterior, la responsabilidad recae en una persona y justificaría las mayores intervenciones observadas respecto de la profesionalización y evaluación docente de estos días.

Esta tendencia protagónica del/la docente la vemos confirmada a propósito de informe Mckinsey (2010), en donde se establece que los sistemas que han logrado éxito en la calidad educativa han considerado medidas como la mejora en la remuneración docente, la especialización profesional de los/as profesores y la consolidación de liderazgos en los centros educativos. Junto a ello, se agrega la revisión de los planes y programas, la coordinación entre centros educativos, el aseguramiento de la calidad, y la inyección de recursos entre otras recomendaciones, sin embargo, frente a ésta última establece que no existiría una correlación directa entre recursos inyectados con la calidad lograda. En ese sentido, y parafraseando su idea prima, la calidad de una escuela nunca estará por sobre la calidad de sus profesores. Como consecuencias de estas premisas es posible entender que actualmente en nuestro país, se convoque a los/as mejores estudiantes para ser integrados a la carrera docente junto a beneficios atractivos (Beca vocación de

profesor) y una evaluación que acredite la formación docente al egresar de la carrera propiamente tal (Prueba Inicia). En suma, y considerando tal informe, el centro de acción para el éxito escolar fundamentalmente está en el proceso de aprendizaje, en la experiencia de los/as estudiantes, lo que implica mejorar como enseñar a cargo de los/as mejores profesores.

Sin menoscabar la relevancia que posee la experticia profesional por parte del/la docente para el logro de una educación de calidad, es inevitable reflexionar qué sucede con el/la depositario de esta experticia, los/as estudiantes, en el sentido de su influencia en el logro de **su** propio aprendizaje. Como plantea Sacristán (2003) preocupa el fracaso escolar, pero no tanto los fracasados. En esta óptica, y reforzada con las conclusiones de Bruner y Elacqua antes comentadas, los esfuerzos se han centrado en el magisterio, además de los contenidos y necesidades sociales de un determinado contexto histórico por sobre los requerimientos de los sujetos escolares (Sacristán, 2003). En otras palabras, los factores que afectan la calidad de la enseñanza y remedian el logro del aprendizaje pasan a constituirse como elementos externos al alumno/a, sin considerar que éste/a en sí mismo/a influye en su rendimiento escolar (Gubbins, Dois y Alfaro, 2006). Visto de esta forma, el logro del aprendizaje ampliaría el enfoque hacia la agentividad de los/as estudiantes en cuanto a cómo piensan, sienten y experimentan mientras “aprenden”, especialmente en el espacio por excelencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la sala de clases, que es en donde se interrelacionan los docentes, los estudiantes y los contenidos, y evidentemente la manera en que se relacionen afectaría la calidad del logro educativo (Elmore, 2010).

Lo anterior es importante ya que nos lleva a reflexionar sobre la naturaleza de la interacción durante el proceso de la enseñanza y aprendizaje, y por lo mismo, tal interacción puede contener matices diferentes según las modalidades que adopte cada institución educativa o los/las docentes al interior de la sala de clases, cuestión que depende de los principios, valoraciones y políticas de un momento dado. Pero existe otra arista, prácticamente intratada, que se debe considerar en este análisis, y es que la interacción entre los sujetos acontece en un contexto específico, en un ambiente

real, vale decir, la interacción sucede en un entorno social y físico, un medioambiente, que afectaría dicho proceso.

El medio ambiente (Umwelt) ha sido objeto de estudio desde inicios del Siglo XX desde la psicología del medio ambiente y disciplinas asociadas, sociología, biología, etc, en cuanto a sus influencias en el comportamiento humano tanto en lo psicológico, biológico, social, tecnológico y ecológico. Sin embargo, más allá de las premisas de considerar el comportamiento como reacción al medio ambiente, y por ende, las intervenciones que se pudieran realizar para modificar la conducta, práctica recurrente especialmente en el ámbito educativo para lograr calidad, existe otra variante que apunta a la construcción de significado cognitivo y vivencial por parte de los sujetos que experimentan el medio ambiente. En esa óptica, Proshansky (1978) proponía que el espacio físico es un elemento constitutivo en la formación del self, en la autoconcepción que se tiene de sí mismo/a, y éste variaría si se dieran cambios en el ambiente, ya sea el social o el físico. De acuerdo a este psicólogo podemos hablar de que existe una dimensión simbólica del entorno, tan importante como es la interacción simbólica entre los sujetos en la construcción de su identidad y de los significados sociales; es más, esta dimensión simbólica del espacio social y físico posibilitaría el sentido de pertenencia en el caso de que las ideas y pensamientos hacia el entorno fueran positivas (Proshansky, 1978, en Hidalgo, 2009).

Por otra parte, la identidad al lugar generarían apego visto como un vínculo afectivo entre las personas y determinados lugares (Hidalgo, 2009), que inclusive, por el apego existente, posibilitaría la apropiación del espacio mediante la acción transformadora del lugar y la identificación del sujeto con éste (Pol, 1996, en Hidalgo, 2009).

En lo que respecta a educación propiamente tal, y desde la psicología ambiental, la sala de clases como contexto social y físico incide en las formas que adopta la interrelación entre docentes y estudiantes, aún y a pesar de las metodologías participativas que apuntan a otorgar un carácter de horizontalidad, mayor pertenencia y agentividad especialmente en los/las estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Considerada la enseñanza como un diálogo participante entre el docente y el/la alumno (Not, 1992), centrada en el estudiante en cuanto al sentido que otorga el alumno/a a sus actos de aprendizaje (Dewey, 1953), significativa en tanto los conceptos y experiencias nuevas interaccionan con los conocimientos más relevantes que posee el sujeto escolar y por lo mismo favorece que sean aprendidos significativamente (Ausubel, 1993, en Rodríguez, 2011), o concebida como educación para la liberación de la explotación en comunidad (Freire, 1990), entre otros enfoques, la percepción, cognición y valoración que tengan los sujetos respecto del entorno en que actúan, su incidencia pasaría a ser un componente sustancial que afecta la interacción y al propio aprendizaje de los/las estudiantes. Esto es de especial importancia al considerar el efecto escuela, sobre todo en niveles socioeconómicos pobres o vulnerables, puesto que la institución escolar compensa en gran medida el impacto de la familia y la comunidad en el proceso formativo de los/as estudiantes (Bruner y Elacqua, 2003).

Como hemos mencionado, existen propuestas teóricas que apuntan a democratizar la interrelación al interior de la sala de clases, a resignificar el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, o a formar sujetos conscientes en cuanto a su rol histórico social, pero el envoltorio físico, la arquitectura, en que suceden estas distintas propuestas debe estar implicado, cuestión que no se observa y es contradictorio con las iniciativas que buscan reformular el proceso enseñanza-aprendizaje. En nuestro país es recurrente constatar que la disposición de los bancos, del escritorio del docente y del pizarrón no se condice con los paradigmas que desde tiempo se suceden en pos de mejorar el alcance y proyecciones de la educación. Muy por el contrario, la disposición lineal, ordenada hacia un foco central, el escritorio y el pizarrón, apunta a mantener un control y atención del estudiantado hacia el docente, lo que en rigor se convierte en una enseñanza centrada en este agente declarativo, tal cual lo señalara hace más de 20 años Louis Not (1992), cuando hacía hincapié en que debíamos desarrollar una enseñanza en segunda persona, vale decir, centrada en el diálogo entre profesor y estudiante.

Respecto a lo anterior, Molina (2000) plantea que el cambio de disposición espacial de los bancos no aseguraría eliminar la frontalidad y primacía docente en la interacción pedagógica dentro de la sala de clases, ya que, y aunque se modifique la distribución, bien podría seguir esta interacción de tipo vertical en donde predomina la transmisión de información, vale decir, tal cambio no implica la realización de acciones ni la construcción del conocimiento por parte de los/as estudiantes, en otras palabras, no evidencia la transformación del conocimiento. Agrega que las acciones primordiales son las mentales, por lo que, y al margen de la distribución de que se trate, lo relevante según su enfoque, es accionar, movilizar la inteligencia de los actores que participan en la interacción, profesores y estudiantes. Además, sostiene, que la educación trata principalmente de relaciones, de interacciones, no de polos, centros o cosas situadas meramente en un espacio (Molina, 2000).

Sin embargo, dentro de la sala de clases existe una topografía que incide en las interacciones, es decir, la ubicación espacial de los sujetos escolares dentro de la sala de clases afecta la interrelación que menciona, ya que, por ejemplo, los/as estudiantes que se ubican al fondo de este espacio bien pueden decidir mantener una relación distante o bien ser dispuestos espacialmente a un tipo de interacción según sus características personales. Además, que la educación trate de relaciones no implica la calidad de la misma, entendida como una interrelación que moviliza los pensamientos tanto del docente como de lo/as estudiantes como lo plantea. En ese sentido, es posible cuestionar la calidad de las relaciones según el grado de participación por parte de estudiantes y docentes, y aún más, qué nivel de sintonía existiría para efectivamente considerar que se trata de una interacción efectiva, vale decir, una interacción que apunte hacia el intercambio de significados. Por último, centrar la acción educativa en el plano de la movilización de los pensamientos podría llevarnos a considerar que el espacio escolar construido no tendría importancia, pudiendo carecer de elementos materiales esenciales o bien excluir consideraciones estéticas en el diseño de los espacios escolares.

Otro elemento a tomar en cuenta, es que gran parte de las instituciones escolares se diseñan y construyen de acuerdo a las indicaciones presentes en la Ordenanza

General de Urbanismo y Construcción del país (2009); ordenanza que considera aspectos importantes como son la ventilación, asoleamiento, higiene, seguridad y comunicabilidad necesarios en espacios de gran concentración de personas. Y que en lo concreto, se aprecia un prototipo que regula el diseño y la estética de los edificios escolares. En éstos la sala de clases es un modulo, y como tal, se repite sin variaciones en la estructura arquitectónica para lograr un todo coherente, funcional y controlable tal cual lo prescribe la ordenanza. Sin embargo, esta explicación no aborda las implicancias simbólicas que suscitan en los sujetos que habitan el diseño del edificio escolar. Creemos que el diseño escolar intenciona la habitabilidad, el comportamiento, afecta la pertenencia y el apego de las personas hacia el lugar, especialmente en aquellas en que la escuela posee una mayor incidencia como es el caso de clases socioeconómicas pobres o vulnerables. En ese sentido, salvo excepciones ligadas a las clases con mayor capital cultural y económico, o a proyectos específicos, el edificio escolar apunta a la unidireccionalidad en cuanto a formas de proceder de los/las estudiantes para alcanzar los objetivos planteados por la institución.

A pesar de esta conclusión se hace necesario profundizar en el sentido primario del concepto del diseño. El diseño se define como un proceso creativo mediante el cual se prefigura un proyecto, un plan de acción. Es evidente, por lo anteriormente señalado, que el diseño de los edificios escolares cuenta con un plan designado que involucra la seguridad y el control de sus objetivos, pero el ejercicio del diseño no es privativo ni estático. En la medida en que los/las sujetos pasan de la circulación del espacio arquitectónico a “vivir en éste”, la construcción arquitectónica se convierte en un lugar personal y por tanto abierto a las posibilidades de modificación por parte de sus habitantes según sus intereses, valoraciones y proyecciones, en suma, se vuelve en un espacio perteneciente, habitado (Heidegger, 1951).

Tal relación entre construir y habitar es relevante a la hora de reflexionar sobre la forma en cómo habitan los/las estudiantes el espacio escolar, vale decir, la institución educativa debiera ser analizada considerando las significaciones de los sujetos así como también el entorno físico en que éstos/as se desenvuelven. Ello es importante porque los/las estudiantes están gran parte del día en el edificio escolar debido a la

extensión horaria de la jornada escolar en el país, y además, por las posibilidades, ciertas o no, que poseen para diseñar este espacio mientras lo habitan. Y más aún, es relevante en aquellos sectores pobres o denominados actualmente “vulnerables” de la población en que la escuela tiene una mayor importancia como efecto en el logro del rendimiento y en las proyecciones familiares y sociales de esos estudiantes.

Por lo anterior, es prioritario para esta investigación analizar los significados que construyen los/las estudiantes, en este caso adolescentes de enseñanza media de una comuna periférica de Santiago, ya que son los sujetos que están en proceso de formación de identidad personal y social, y la escuela ocupa un lugar importante en esta formación, y además porque en el sistema escolar en el que participan, su ingerencia es limitada en cuanto a definir cuáles serían los objetivos de la escuela, así como también cómo debería ser el diseño y utilización de los espacios, entre otros aspectos relevantes que en la normativa escolar vigente en el país y en las instituciones a las cuales pertenecen, la presencia de la voz del estudiantado es prácticamente inexistente. Más aún, cuando el factor docente adquiere mayor relevancia en el logro del aprendizaje minimizando la agentividad del estudiantado en el proceso de enseñanza.

En ese sentido, comprender lo que significa para éstos y éstas el espacio físico por donde circulan en su vida escolar, ayudará a modificar las estrategias para la organización de la arquitectura y sus espacios, en tanto son considerados a cabalidad porque la construyen al habitarla, y esto sin menoscabar la apropiación subterránea que llevan a cabo mediante el rayado de paredes y bancos, que al margen de ser consideradas acciones de resistencia contra la autoridad y el control, también corresponden a manifestaciones identitarias que apuran una inclusión cabal de estos actores.

Pregunta de Investigación:

¿Cómo significan los/as estudiantes de enseñanza media de un colegio polivalente de la comuna Padre Hurtado, los espacios arquitectónicos del establecimiento en los cuales desarrollan su vida estudiantil?

2.- Objetivo general:

Comprender los significados atribuidos por los/las estudiantes de enseñanza media de un colegio polivalente perteneciente a la comuna Padre Hurtado, a los espacios arquitectónicos del establecimiento escolar en donde desarrollan su vida académica y estudiantil.

3.- Objetivos específicos:

1.- Caracterizar el espacio arquitectónico escolar y las formas de ocupación por parte de los/as estudiantes de enseñanza media de un colegio polivalente ubicado en la comuna Padre Hurtado.

2.- Describir los significados atribuidos por los/as estudiantes de enseñanza media de un colegio polivalente ubicado en la comuna Padre Hurtado, respecto de su habitar dentro del establecimiento escolar.

3.- Interpretar los significados atribuidos por los/as estudiantes de enseñanza media de un colegio polivalente ubicado en la comuna Padre Hurtado, al espacio arquitectónico escolar que vivencian mediante el levantamiento de una tipificación de tales significados.

Capítulo II

Marco teórico: Sujeto y Ambiente, Sujeto e Interacción, Sujeto y Poder.

En el siguiente capítulo abordaremos diferentes enfoques y conceptos provenientes de diversas disciplinas científicas y sociales, los cuales han sido seleccionados para tratar de responder una pregunta central: ¿Tiene algún significado la arquitectura en la formación de los sujetos?

1.- Espacios funcionales: una aproximación del efecto del ambiente físico en los sujetos.

En noviembre del año 1994, se realizó en Santiago de Chile, un seminario llamado *Espacios Educativos en Chile y América Latina*. Fue convocado por el Ministerio de Educación (MINEDUC) y participaron expertos nacionales e internacionales de catorce países de la región, en materias referidas a los ámbitos del diseño, ejecución, evaluación, inversión o financiamiento de espacios educativos. Este evento contó el apoyo de la Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL), y la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). El objetivo central fue analizar la situación de desarrollo presente en la infraestructura, especialmente luego de la expansión de la matrícula desde inicio del Siglo XX hasta la década del 70 del mismo. Como recuento general de lo expuesto, este seminario concluye que el marco de calidad obliga a la reflexión respecto de los espacios arquitectónicos, que es necesario no sólo universalizar el acceso a la educación y la equidad, sino que también mejorar el ambiente para el aprendizaje, que pasar de una pedagogía homogeneizante a una pedagogía de la diferencia significaría la invención de nuevos espacios para la diversidad y contextualidad, y en ese sentido el aula tradicional concebida para un proceso frontal y discursivo se torna obsoleta, y que el edificio escolar debe integrarse a la comunidad en la dimensión socioeducativa, así como en las condiciones geográficas en que se instala.

Esta concepción respecto de la implicancia del entorno, y de la arquitectura, ya había sido estudiada por la psicología social.

1.1.- Breve derrotero de la disciplina Psicología Ambiental.

Kurt Lewin (1890-1947), fundador de la psicología social moderna, sostiene que el comportamiento humano no puede ser conocido si no es a través del ambiente en que éste se desenvuelve. Plantea la *Teoría de Campo y El Aprendizaje* (1942), en donde establece que el comportamiento o reacción ante determinados eventos, dependerán de la percepción que tiene el individuo de sí mismo, del contexto en el que debe actuar, y de las herramientas que de ese mismo contexto emerjan para enfrentarse o responder a éste. Para él, el comportamiento se visualiza en una simple ecuación, en donde el comportamiento es igual a la interacción entre las variables persona y ambiente. Sin embargo, cabe precisar que el ambiente a que se refiere es el psicológico, en cómo afecta el carácter, el comportamiento y disposición del individuo. Con todo, el ambiente incluye el espacio arquitectónico, pues es dentro de éste en donde se produce la interacción, y está originalmente diseñado para ello, inclusive en los espacios abiertos.

Cabe agregar una diferenciación respecto de concepto “ambiente” aportada desde la psicología ambiental. Usualmente el ambiente está asociado a factores psicológicos, sociales, interpersonales, culturales y organizacionales que lo caracterizan desde el aspecto humano, sin embargo, para esta disciplina científica, los sistemas físicos-espaciales también caracterizan el ambiente, y por ende afectan a todos los demás factores mencionados. De aquí que para esta disciplina el interés está centrado en el estudio holístico del ambiente físico en el sentido de cómo es percibido y experimentado por las personas en su vida diaria (Valera, Pol y Vidal, 2000).

Desde la psicología ambiental diversas posturas han ido cimentando la influencia del medio ambiente en las experiencias, conductas y significados que presentan y declaran los sujetos. A modo sucinto, inicialmente el enfoque estaba centrado en el entorno físico construido y en las respuestas al mismo por parte de los/las sujetos que lo

experimentaban, sin embargo, posteriormente, el énfasis determinista de tal enfoque cambia por uno en que se considera que tanto el medio ambiente, el construido y el natural, y la conducta se interrelacionan en forma bidireccional y recíproca debido a que no solamente las personas responden hacia el ambiente con conductas moleculares, como podría ser el mero movimiento de un músculo o un reflejo ante un estímulo externo, sino que responde con una conducta molar, vale decir que tal conducta está interactuando con el entorno y por ende es intencional y con sentido (Valera, Pol y Vidal, 2000). Por lo mismo, el objetivo de esta disciplina está centrado en analizar el comportamiento y la experiencia humana en los escenarios en donde tiene lugar esta interacción. Por ello, y como consecuencia, el objeto de análisis pasó a ser el ambiente entendido como entorno sociofísico, en donde lo ambiental y la conducta humana coexisten y se definen mutuamente (Valera et.al).

1.2.- Percepción, cognición y evaluación del espacio ambiental.

Con el objeto de conocer las implicancias que tiene el ambiente en las personas, se hace necesario abordar la forma en que éstas se relacionan con el mismo. La percepción del ambiente incluye aspectos cognitivos, afectivos, interpretativos y evaluativos, los cuales se relacionan en el proceso de interacción del sujeto con el ambiente (Ittelson, 1978, en Valera, Pol y Vidal, 2000).

Antes de continuar, se debe realizar un acercamiento a lo que significa el término “percepción”. Ésta corresponde a un proceso psicológico, activo y complejo, en donde la persona genera y estructura unidades significativas a partir de las sensaciones que recibe. Por lo mismo, la persona como sujeto propositivo que define unidades significativas para sí, también afecta el entorno en cuanto a cómo se puede interpretar el ambiente.

“Así, nosotros podremos recibir un conjunto de sensaciones: colores verdes y ocre, texturas rugosas y discontinuas, rumor suave, olores, etc. Pero el resultado no es la simple suma de todas estas sensaciones: lo que percibimos es... un bosque, es decir, una unidad de significado” (Valera, Pol y Vidal, 2000:27).

Desde la psicología ambiental, se han considerado los siguientes enfoques para determinar la naturaleza de la percepción.

La primera se relaciona con la percepción objetual y la ambiental. Por percepción objetual se entiende como la percepción a estímulos simples, en donde el sujeto tiene un rol pasivo y reactivo a esos estímulos; en cambio, en la percepción ambiental, la persona genera una experiencia ambiental, en la cual está incluido, organizando los elementos que percibe de acuerdo a propósitos e intenciones (W.H. Ittelson en Valera et.al). En segundo lugar, y desde la Gestalt, el proceso perceptivo se relaciona con un mecanismo funcional y un principio organizativo en donde la persona diferencia o selecciona las partes para construir un todo. Junto a lo anterior, se desprende que las personas son agentes activos estructuradores del entorno. Por último, y relacionado con los procesos definidos por la Gestalt, se encuentra el enfoque cognitivo. A groso modo plantean que en el proceso de la percepción existen las hipótesis perceptivas - actos previos a la propia actuación- y las categorías perceptivas – categorías que se establecen para diferenciar la variedad de estímulos externos (Bruner, 1991, en Valera, Pol y Vidal, 2000). Tales elementos están presentes en los llamados mapas cognitivos, los cuales corresponden a desplazamientos que realizan las personas asociando elementos conocidos en el espacio de tal forma que le permiten proyectar un recorrido satisfactorio según las metas que se proponga.

Cabe agregar que junto a la percepción y cognición del espacio, se adjunta un proceso de evaluación o valorización ambiental. En la interacción con el entorno, las personas juzgan el valor del estímulo ambiental que reciben. En ese sentido, las personas pueden considerar un espacio ambiental agradable o no según la valorización que realicen (Valera, Pol y Vidal, 2000). Tal cuestión es relevante a la hora de definir, por ejemplo, políticas públicas de planeamiento urbano, del diseño de viviendas, y evidentemente los espacios institucionales como lo serían los establecimientos escolares. Involucrar la evaluación estética de los espacios es una empresa ya iniciada en estudios referidos a este tema, fundamentalmente desde la arquitectura y el urbanismo, pero también se ha extendido a otras áreas como son la evaluación de la calidad del medio ambiente y la ecología.

1.3.- Privacidad y territorialidad en la constitución de la identidad personal y grupal.

Desde la psicología ambiental, se plantea que el ser humano es un ser social evidentemente, pero también es un ser ubicado, en el sentido de ubicación espacial.

Es social porque el ser humano necesita de la interacción con los otros para configurar su identidad pero también para situarse en el mundo para comprenderlo y participar de éste. Es ubicado porque en forma permanente desarrolla esta interacción en un espacio o ambiente determinado. Respecto de esto último, se sostiene que muchas actividades vitales y de desarrollo dependen de la experiencia ambiental, puesto que están implicados aspectos cognoscentes, emocionales, perceptivos y comportamentales, conscientes o no para la persona, en relación a las variables físicas presentes en la situación ambiental. En esa dirección, el ambiente no es considerado un escenario o telón de fondo de las interacciones que realizan los sujetos.

“De esta manera, las características, disposiciones o configuraciones ambientales contribuirán a definir la interacción social, los roles de los interactuantes o el propio contenido de la interacción” (Valera, Pol y Vidal, 2000:74).

La interacción social de los sujetos en el ambiente se aborda desde varias perspectivas o enfoques teóricos. Por una parte, y desde los aspectos relacionados a lo estrictamente psicosocial, encontramos conceptos referidos a la privacidad, el comportamiento y la territorialidad (Valera, Pol y Vidal, 2000). Por otra, y según el grado de privacidad que se logre en la interacción, en espacios públicos, privados, semi-públicos y semi-privados (Zimring, 1982, en Valera et.al, 2000).

- Privacidad.

La privacidad es importante para cada persona y tiene implicancias en su comportamiento. La privacidad se refiere al grado de control selectivo de la información que una persona permite de sí mismo o del grupo al cual pertenece en la interacción social (Altman, 1975, en Valera, Pol y Vidal, 2000).

En relación a los objetivos que cumple la privacidad, sea para una persona o grupo de ellas, encontramos que permite regular, planificar y evaluar la interacción; limitar y proteger la comunicación para obtener confianza; permite la mantención de las personas en grupos sociales o en relaciones de orden sentimental. Con respecto a la persona propiamente tal, la privacidad es fundamental para la construcción de la identidad personal en la interacción (Valera, Pol y Vidal, 2000). Por una parte, posibilita la autoidentidad – identificarse y posicionarse para desde allí establecer interacciones sociales -, y la autoevaluación – reflexionar sobre las propias conductas y ensayar otras necesarias (Altman, 1975, en Valera et.al, 2000). Además, la privacidad permite la autonomía personal entendida como la capacidad de la persona para conocer, organizar y decidir las interacciones con su medio sociofísico de tal modo de obtener una maximización de las oportunidades que se encuentren en el medio (Valera et.al, 2000).

Es interesante destacar que la privacidad se manifiesta de diversas formas, ya sea como soledad, aislamiento, anonimato y reserva.

La soledad y el aislamiento corresponden a la capacidad de control de la interacción: la persona logra privacidad procurando estar solo o alejándose de los otros/as. Por su parte, anonimato y reserva se refiere al control de la información en la situación de interacción: la persona buscará pasar inadvertido o controlará la información personal. Relacionada a la privacidad aparece el concepto de intimidad, la cual se asocia al logro de privacidad con la familia, pareja o grupos humanos a los cuales la persona pertenece. El punto de referencia de la intimidad no es la persona en sí sino la relación que establece con los otros, en intimidad (Pedersen, 1979, en Valera, Pol y Vidal, 2000).

Aquí cabe destacar una diferenciación respecto de la privacidad buscada y la lograda efectivamente. Según Altman (1975), existe una relación dialéctica entre la privacidad deseada que busca la persona en la interacción, y la privacidad efectivamente obtenida según el contexto social y ambiental. En ese sentido para cada situación la persona establece un carácter optimizador de la privacidad, entendida como un equilibrio entre el grado de privacidad obtenido y el efectivamente logrado.

Tales aspectos son definidos por las personas y regulados por medios verbales, no verbales y evidentemente espaciales (Valera, 1993). Así y de acuerdo a esta dialéctica, en el caso de que la privacidad deseada sea sobrepasada por el ambiente estamos en presencia del hacinamiento; caso contrario, en que la privacidad obtenida es mayor a la deseada se produce aislamiento. En ambos casos, estas situaciones tienen implicancias en el comportamiento y costos psicosociales para las personas (Valera, Pol y Vidal, 2000).

- Privacidad y espacio físico.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, la privacidad es fundamental para la constitución de los sujetos, especialmente si se considera que es la forma en que las personas se relacionan. Pero como hemos visto, tal privacidad está sujeta al entorno o ambiente en que se desenvuelve. En ese sentido, los ambientes ofrecen en mayor o menor medida posibilidades para la privacidad vital. Al respecto, los ambientes o espacios se pueden concebir como espacios privados, públicos y semi-privados/semi-públicos según el grado de privacidad que se logre en la interacción (Zimring, 1982, en Valera, Pol y Vidal, 2000).

El espacio privado es aquel en donde una o más personas pueden establecer una regulación consciente y efectiva de la interacción social con los demás. El exponente principal de este tipo de espacio correspondería a la casa habitación, en donde la gestión de la interacción se ve facilitada porque las personas deciden la misma con diversos mecanismos y costumbres. Por su parte, en el espacio público, la interacción no depende de la persona o grupo de ellas. Se ven obligadas a interactuar con los demás y no pueden regular satisfactoriamente la información. Ejemplos de este tipo de espacios son la calle, la plaza, grandes tiendas, entre otros. En relación a los espacios semi-públicos/semi-privados, la regulación de la privacidad en la interacción dependerá del individuo en cuanto a la interpretación que realice del lugar o ambiente en que se encuentra. Es de especial importancia esta categoría puesto que la mayor parte de los espacios que ocupamos pertenecen a la misma, y además porque dependerá de la intencionalidad del individuo la connotación y significados que quiera otorgarle (Valera, Pol y Vidal, 2000). Así por ejemplo, una sala de clases siendo en primera instancia

concebido como un espacio público, los/as estudiantes podrán otorgarle un carácter de privacidad según las continuas interacciones que intencionadamente desarrollen en la misma entre sí.

“... es decir, son las personas las que, dotando de significado al entorno, llenaran de matices y posibilidades la definición de lo que es un espacio privado, un territorio primario o un espacio público. Y esta riqueza de matices e interpretaciones todavía se muestra más interesante en lo que podríamos llamar los "espacios intersticiales" o, dicho en terminología psicoambiental, espacios semiprivados/semipúblicos o territorios secundarios. Éstos son, en algunos casos, espacios de transición entre lo público y lo privado, por ejemplo una portería de un edificio, un ascensor, un jardín que separa la casa de la calle. En otros casos, sin embargo, se trata de espacios considerados generalmente como públicos pero que, por su frecuencia de uso o debido a ciertos hábitos de comportamiento asociados a él pueden ser, para alguna persona o grupo, considerados más restringidos o más propios. En este caso se encuentran la mesa del bar donde se reúnen habitualmente un grupo de amigos, el banco público donde cada día conversan un grupo de jubilados, un aula universitaria, la oficina o el lugar de trabajo, ciertas zonas de un parque o de un barrio, etc.”
(Valera, 1993:8).

Considerando que la privacidad se relaciona con el grado de control selectivo de la información que una persona permite en la interacción social como hemos señalado anteriormente, otros factores que inciden en el logro de la privacidad deseada son la edad – en la niñez y la vejez: dependencia de otros; en la adultez: independencia -, el estatus socioeconómico – a más recursos mayores posibilidades de acceder a bienes y espacios que otorgan privacidad -, y la categoría profesional – a mayor categoría en el organigrama institucional mayor grado de privacidad incluida la espacial - (Valera, Pol y Vidal, 2000).

- Privacidad y territorialidad.

Por otro lado, y en relación al comportamiento de los individuos en el espacio, encontramos el concepto de territorialidad. Tal concepto se define como “un patrón de conductas y actitudes sostenido por un individuo o grupo, basado en el control percibido, intencional o real de un espacio físico definible, objeto o idea y que puede conllevar la ocupación habitual, la defensa, la personalización y la señalización de éste” (Gifford, 1987, en Valera, Pol y Vidal, 2000). En esa dirección, la privacidad se consigue mediante la posesión y/o la ocupación de un territorio (Valera et.al, 2000).

De acuerdo a las formas que adquiere la territorialidad, se establecen las siguientes categorías referidas al territorio: territorio primario, secundario, público, interaccionales y corporales.

En el territorio primario el control de la privacidad es mayor y permanente por parte de la persona o grupo que lo ocupa siendo significativo en su vida. Ejemplos de éste serían la casa habitación, oficina, entre otros (Altman, 1975, en Valera, Pol y Vidal, 2000). En estos espacios se ubican elementos identitarios y decorativos que caracterizan al/los ocupantes, y por lo mismo son considerados como extensión del self (Veitch y Arkkelin, 1995 en Valera et.al, 2000).

Con respecto al territorio secundario, el control de la privacidad no depende totalmente de la persona o grupo que lo ocupa, y por tanto poseen valor significativo menor para él/los mismos. Tal territorio se rige por normas implícitas o no reguladas (Veitch y Arkkelin, 1995, en Valera, Pol y Vidal, 2000). Ejemplos de este tipo son los puestos en la sala de clases, en donde los/as estudiantes se ubican en un lugar específico pero ello no significa que sea privativo, pudiendo ocupar ese espacio otro estudiante por alguna circunstancia especial o bien ser cambiado de puesto por razones externas a él/ella.

El tercer tipo, el territorio público, se caracteriza porque es de todos y de nadie a la vez, vale decir, todos pueden o no tener el control de la privacidad y la interacción. Son espacios neutrales que igualmente poseen reglas implícitas, no reguladas o débiles.

Pero a diferencia del territorio secundario, en este tipo de espacio importa más la intención de los individuos en cuanto a qué hacer en el espacio que al espacio en sí. Este tipo se aprecia en calles, grandes almacenes, plazas, entre otros (Valera, Pol y Vidal, 2000).

En relación a territorio interaccional se trataría de la ocupación y control temporal del espacio por grupos de personas - encuentro deportivo en una cancha, marcha estudiantil en una calle, sala de clases, etc.- Por su parte, el territorio corporal se refiere a las intervenciones que se realizan en el propio cuerpo ya sea por voluntad propia (tatuajes) o por acción de terceros - operaciones quirúrgicas, agresiones - (Valera, Pol y Vidal, 2000). Además se agregan dos territorios para demarcar la privacidad: el territorio referido a las ideas y el referido a los objetos (Gifford, 1987, en Valera et.al, 2000). Por un lado las ideas se patentan, y por otro los objetos se marcan para delimitar la pertenencia y/o exclusividad. Ejemplo de este último, es que los/as estudiantes marquen sus bancos en la sala de clases.

Otro enfoque necesario de abordar en relación a la regulación de la privacidad por parte del individuo en relación al ambiente, es el propuesto por Archea (1977). De acuerdo a este arquitecto el edificio como estructura posibilita la privacidad según lo que denomina *acceso visual* y *exposición visual*. Por acceso visual se entiende el grado de visualidad que ofrece la distribución arquitectónica, y la exposición visual se refiere a la visualización que tienen las otras personas con respecto a los individuos que ocupan los espacios, posibilidad que permite el diseño arquitectónico como tal (Valera, Pol y Vidal, 2000). En ese sentido, el comportamiento dentro de la estructura arquitectónica sería contingente a ella misma. Este enfoque tiene claras relaciones con el panóptico planteado por Foucault, en relación al diseño espacial de cárceles, en donde la vigilancia visual de los espacios físicos es sustantiva para la disciplina y el control de los individuos involucrados en estos espacios (Foucault, 2009).

- Funciones que cumple la territorialidad.

Precisando las funciones de la territorialidad, se definen dos grandes áreas. Por un lado la territorialidad funciona en relación a la interacción y la organización social, y por otro, a la identidad personal y grupal.

En la primera área, de interacción y organización social, la territorialidad está enfocada a la dominación y el control del territorio, además de la organización de actividades cotidianas y a la regulación de la agresión. La dominación se aplicaría al grado de influencia en la conducta de las personas, en cambio, el control sería más amplio puesto que no sólo se controlaría a las personas sino que también las actividades y recursos que tenga el territorio. Además, permite ordenar al grupo para resistir acciones invasivas de otros a su territorio y por lo mismo, se generan roles a cumplir dentro de la organización. En relación a la organización de acciones cotidianas, la territorialidad sirve para que las personas se organicen de tal forma de no invadir el espacio de otros generando un desorden. Con respecto a la regulación de la agresión, lo principal en este aspecto es clarificar los espacios que pertenecen a la persona o al grupo con el objeto de evitar invasiones al territorio que ocupan (Valera, Pol y Vidal, 2000).

En la segunda área, identidad personal y grupal, la territorialidad está enfocada al logro de sentido de identidad, tanto personal como grupal. El sentido de identidad se organiza y visualiza a través de la personalización, el apego y la apropiación de tal territorio. Así, por ejemplo, la decoración de un territorio corresponde a una personalización que implica y manifiesta el self de quien o quienes lo personalizan. Por su parte, y como consecuencia de la personalización, se genera el apego al lugar, el cual básicamente consiste en un sentido de pertenencia y afecto hacia el territorio. Por último, la apropiación del territorio o espacio se relaciona con un proceso temporal y dinámico en la interacción del individuo con el medio externo (Valera, Pol y Vidal, 2000).

1.4.- Sobre el apego al lugar.

Considerando lo anteriormente expuesto: la percepción ambiental, el logro de la privacidad y la ocupación de territorio, de alguna forma se relacionan con un posible sentimiento que tales elementos sumados y permanentes en el tiempo puedan generar en las personas. Por esto es necesario abordar este aspecto, el sentimiento, que pueda significar un espacio dado. Para ello es necesario exponer esta posibilidad desde lo que plantea la psicología con respecto al apego, que en este caso, correspondería al apego al lugar.

- El concepto de apego.

El concepto de apego ha sido estudiado para abordar el comportamiento de los/as infantes en relación a la figura materna, u otra cercana, denominada figura de apego, y que explicarían conductas innatas e instintivas de éstos/as hacia estas figuras. Las conductas innatas no tendrían una pauta fija de comportamiento, sino que más bien serían adaptativas, es decir, se modifican según las condiciones ambientales en que se dé esta relación de apego (Oliva, 2004). Tal teoría fue formulada por el psicoanalista inglés John Bowlby a fines de la década del cincuenta.

Bowlby estableció cuatro tipos de sistemas de conductas que constituyen el apego, los cuales abarcan conductas de proximidad por parte del niño/a hacia la figura de apego para lograr seguridad, conductas de exploración del entorno mediadas por la cercanía o alejamiento de la figura de apego, conductas de miedos a los extraños, y conductas afiliativas que implican relacionarse con otras personas aunque no existan vínculos afectivos. Además, postula que la alteración en la relación de apego, ya sea por condicionantes de propio sujeto o por la disponibilidad de la figura de apego, traen consecuencias negativas en la formación del individuo, tanto en el plano psicológico, conductual así como en el desarrollo de enfermedades mentales. Plantea que las personas nacen con una predisposición para participar en la interacción social (Fonagy y Mendiola, 2005).

Los objetivos fundamentales de la conducta de apego están dirigidas a llamar la atención de la figura de apego, cuidador/a, lo que le permite acercarse a éste/a, y cuyo objetivo es obtener mayores posibilidades de sobrevivencia. Este sistema facilita para el individuo el desarrollo de una organización interna estable, por lo mismo, en la relación de apego, la tendencia a la cercanía física con la figura de apego está asociada a componentes de índole psicológica (Fonagy y Mendiola, 2005). El factor psicológico sustantivo en esta relación de apego sería afectivo. Desde la psicología evolutiva, el apego se define como un *“lazo afectivo que una persona o animal forma entre él mismo y otro de su especie, un lazo que les impulsa a estar juntos en el espacio y a permanecer juntos en el tiempo. La característica más sobresaliente es la tendencia a lograr y mantener un cierto grado de proximidad al objeto de apego que permita tener un contacto físico en algunas circunstancias o comunicarse a cierta distancia, en otras”* (Ainsworth y Bell, 1970; en Hidalgo, 2009:50-51).

El apego considerado como vínculo afectivo, es posible de proyectar hacia otros elementos como lo pueden ser los objetos personales, lugares, símbolos o conceptos (Hidalgo, 2009).

- Apego y lugar.

De acuerdo a Hidalgo (2009), la génesis del apego al lugar se inicia tangencialmente desde estudios sociológicos referidos al impacto de la vida urbana en los lazos sociales y sentimentales de la comunidad, para posteriormente ser objeto de estudio desde la psicología ambiental.

Desde esta disciplina científica, la psicología ambiental, y considerando que el objeto de estudio de la misma se relaciona con los efectos del medio ambiente en la conformación psicosocial del sujeto, Hidalgo sostiene que las investigaciones iniciales apuntaron a los aspectos mayormente referidos a las componentes sociales en cuanto a las interacciones que desarrollan los sujetos en determinados lugares, así como también el papel que juega el lugar sobre la identidad. De esta forma plantea que el apego desde la interacción, fue relacionado como el apego a la comunidad y el sentimiento de comunidad, así como también y desde la prevalencia del lugar, como

identidad de lugar, identidad urbana, identidad social urbana, así como otros relacionados con la satisfacción residencial, apropiación del espacio, territorialidad, dependencia del lugar, y otros referidos al apego, pero que no apuntan directamente a la formación de un constructo específico sobre el apego.

Las razones generales que señala esta autora, y en forma muy resumida, se refieren a que las variables que han incluido diversos estudios relacionados con el apego, han apuntado a los factores físicos ambientales y a la relación, ciertamente afectiva, que se desarrolla entre los individuos en un espacio determinado. Entre los ejemplos que entrega para respaldar su postura, señala que una persona tenga o no apego a su comunidad está más bien relacionado a las cordiales o conflictivas relaciones que tenga con sus vecinos, o bien que al identificarse con un lugar la persona se identifica con los significados públicos que a su vez conforman identidades culturales. Tal sería el caso de sentirse cosmopolita o provinciano. Lo mismo en el caso de la satisfacción residencial que apuntarían a factores de facilitación de la vida diaria (Hidalgo, 2009). Como se aprecia tales cuestiones no relevan la implicancia que posee el espacio físico o ambiental en el apego al lugar.

Desde su perspectiva y en sus palabras, *“El apego al lugar es un lazo afectivo que una persona o animal forma entre él mismo y un determinado lugar, un lazo que le impulsa a permanecer junto a ese lugar en el espacio y en el tiempo. La característica más sobresaliente es la tendencia a lograr y mantener un cierto grado de proximidad al objeto de apego”* (Hidalgo, 2009:51).

Desglosando lo anterior, lo primero a establecer es que el apego es un concepto afectivo, emocional hacia espacios o lugares. Además, connota que es vínculo positivo puesto que el sentimiento experimentado implica querer estar cerca del objeto de apego. En ese sentido, el elemento característico del apego al lugar es querer estar en él, o al menos cerca del mismo (Hidalgo, 2009).

Algunos enfoques centrados en la individualidad, explican que el apego al lugar se trataría de experiencias placenteras que tiene el individuo con un determinado entorno o lugar y que se asocian durante el transcurso de la vida. Así, el apego en la infancia al

lugar estaría asociado a sentimientos placenteros experimentados en un determinado lugar (Chawla, 1992, en Hidalgo, 2009), o bien se relacionaría con la experiencia emocional, vale decir, con los recuerdos que ciertos lugares provocan (Cooper Marcus, 1992, en Hidalgo, 2009). Por otro lado, y desde un enfoque filogenético, el apego al lugar sería el resultante adaptativo para la sobrevivencia. En ese sentido, los espacios seguros, de albergue, funcionales y de confianza permiten mantener un control del espacio por parte del individuo, ya sea para su propia seguridad física y abastecimiento, y también para eventuales agresiones externas. La casa habitación sería un ejemplo de ello (Hidalgo, 2009).

Considerando lo dicho respecto del apego al lugar y las implicancias de la dimensión sociofísica del medio ambiente anteriormente expuesta, el colegio, como lugar, posibilita el sentido de pertenencia si las ideas y pensamientos fueran positivas hacia el éste (Proshansky, 1978, en Hidalgo, 2009), o bien genera apego visto como el vínculo que los une a ellos, que inclusive propicia la apropiación del espacio a través de la transformación del mismo y la identificación de los/as estudiantes con su colegio.

1.5.- Control en el espacio socioambiental.

Pese a que es posible la generación del apego al lugar como se expuso anteriormente, existe otra variable que afecta a los sujetos en su ocupación, el cual no depende del mismo.

En general, en toda institución las actividades son reguladas para el logro de sus objetivos. Esta regulación es interna y externa, y se presenta a través del organigrama de funcionamiento, protocolos, estatutos, marcos evaluativos, etc., extendiéndose a diversas normativas legales como el código del trabajo y un sinnúmero de reglamentos articularios y fiscalizadores para todas las actividades en la sociedad. Tales regulaciones afectan la situación y ocupación del espacio, y norman las actividades del sujeto. Pero, esta regulación también se extiende al diseño espacial de prácticamente todo tipo de instituciones; es una suerte de continuidad normativa, que puede ser previa o bien acomodaticia conforme se desarrolla la institución. Con esto no estamos connotando que exista en el diseño de los espacios físicos una inclinación positiva o

negativa hacia el sujeto, solamente estamos planteando que existe una correlación entre las funciones del espacio físico, el diseño arquitectónico, con los fines que persigue la institución.

Como señaláramos anteriormente, y de acuerdo al enfoque del arquitecto John Archea, el logro de privacidad de los individuos está sujeto a dos variables dependientes de la estructura física como tal: el *acceso visual* y la *exposición visual*. Recordando estos conceptos, el acceso visual se refiere al grado de visualidad que ofrece la estructura arquitectónica, y la exposición visual al grado de visibilidad que permite a los sujetos observarse entre sí al transitar e interactuar en su interior (Archea en Valera et.al). Entre ambas conceptualizaciones podemos encontrar un elemento relacional que va más allá del edificio, y es que el diseño de éste permite el control visual de los sujetos y conjuntamente, como efecto, estimula la intencionalidad del comportamiento de estos mismos sujetos, ya sea evadiendo el control, dejarse observar o ambos según la necesidad que tenga en un momento dado.

- El control manifestado en el diseño arquitectónico.

De acuerdo a Foucault (1980), el edificio institucional, el colegio entre otros, es un espacio de control dentro de otros mecanismos en la tecnología del poder que desarrolla la institución, y cuyos destinatarios son los sujetos que les ocupan. Para éste, y en general dentro de la constitución y objetivación del sujeto que ha recorrido su trabajo analítico, el dominio social, cultural y económico en diferentes épocas ha determinado las formas de ser, pensar y actuar de las personas, olvidándose de la particularidad de las mismas (Foucault, 1988). El objetivo terminal del dominio es lograr el disciplinamiento mediante estrategias de control, tanto desde el exterior al sujeto, así como en su interior, mediante la asimilación de las conductas esperadas por el dominador, vale decir, transformar al sujeto en una extensión del control hacia sí mismo y hacia los otros/as (Foucault, 1980). Añade que para ejercer adecuadamente el control externo sobre los individuos, se formaliza un sistema estratégico denominado panóptico, el cual consiste en instalar un centro de control (físico) desde el cual todos los espacios físicos y todos los sujetos pueden ser dominados visualmente. Esta

disposición produce una relación de tipo comunicativa entre dos componentes que se imbrican y potencian: por una parte, una constante situación de dominio sobre los actos de los sujetos, y por otra, un constante autocontrol de los comportamientos. Como efecto o resultado de este proceso, el sujeto internaliza el control para convertirse en factor de control, tanto para sí mismo como para otros (Foucault, 1980). Acá, los principios, valoraciones o significaciones propias del sujeto son reconvertidos en esta situación de control.

El panóptico es utilizado en instituciones que albergan gran cantidad de sujetos, inicialmente en la cárcel, para, posteriormente, ser utilizado en otras como hospitales, colegios, regimientos, y siguiendo esta enumeración, lo encontramos en los actuales establecimientos comerciales modernos llamados mall.

Considerando el enfoque de Foucault, el diseño del edificio escolar sigue las pautas del panóptico, en donde se presentan los centros de control tanto en su ubicación estratégica como en la función que desempeñan. Encontramos en éstos oficinas administrativas y de inspectoría, cuya misión es mantener un ambiente estable y propicio para las actividades académicas de diversa índole que se desarrollan según el plan de la institución. Tal diseño adquiere un carácter obligatorio emergido desde la propia institucionalidad legal, puesto que los edificios escolares deben ser construidos según la normativa vigente en el país (Ordenanza General de Urbanismo y Construcción, Título IV, Cap. V: Locales escolares y hogares estudiantiles, Ministerio de Vivienda y Urbanismo, Gobierno de Chile, 2009). De esta forma, se ha producido una naturalización del control, visto incluso como necesario, tanto para la seguridad física de los/las habitantes del edificio escolar, así como para la facilitación de la labor de los agentes de control (personal de la escuela), y por cierto, el aseguramiento y control de las actividades académicas que se deban desarrollar. Este ordenamiento, además, se extiende al interior de las salas de clases, en donde la ubicación del escritorio del/la docente, la pizarra o pizarrón, es un centro de control hacia el cual todos/as los estudiantes deben dirigir su mirada y atención, más aún cuando el libro de clases, símbolo máximo de poder institucional escolar, contiene la trayectoria individual de los/as estudiantes.

Visto de esta manera, y sumando las implicancias que tiene el ambiente en las experiencias y comportamiento de los sujetos de acuerdo a la psicología ambiental, el edificio escolar así diseñado y distribuido, modela por sí mismo y prácticamente sin contrapeso el comportamiento de los/as estudiantes conduciendo sus actividades conforme ocupa los espacios.

- La evasión del control a través del currículum oculto.

Considerando que la institución regula la organización de las actividades y las modalidades de comportamiento y ocupación de sus espacios en su interior para el logro de sus objetivos, el sujeto, como ser consciente, y a pesar de la internalización de las normas que le permiten sobrevivir o mantenerse en la misma por cualquier motivo, discrimina cada norma y espacio. Conoce, comprende y ocupa las normas de manera asertiva dentro de los espacios de la institución.

Esta situación en que el sujeto se encuentra en un plano de decisión mediada por la institución, la podemos apreciar en el trabajo del investigador norteamericano Philip Jackson (1989), en torno al estudio de la vida en las aulas en Norteamérica.

Según Jackson, para percibir cómo viven y sienten los/las estudiantes su experiencia escolar es necesario apreciar el significado cultural de los actos monótonos y repetitivos que existen en la institución escolar. En sus palabras, la escuela, al igual que la Iglesia, provee de un clima estable en donde los actos se repiten: en las mismas mesas se sientan los mismos alumnos, y el docente cumple con su rol regulador y proveedor. Señala que es posible introducir cambios en la disposición de los bancos, en la decoración, en la participación estudiantil, en las actividades y en la evaluación; pero estos actos son meras modificaciones superficiales que no alteran el sentido unívoco que persigue la institución. La escuela, según Jackson, es una institución total puesto que controla los objetivos y acciones, posee un cuerpo disciplinario (personal, docentes, reglamentos), y un fin último: la formación exitosa del estudiantado según pautas determinadas (Jackson, 1989). En suma, la escuela es depositaria de poder y lo ejerce.

Dentro de este marco en el cual se movilizan los/as estudiantes, Jackson establece que el estudiante aprende, en su larga experiencia escolar, a responder como desea la institucionalidad (docente, escuela), y adquiere una experticia institucional que le permite sobrevivir y a no ser desvalorizado. Conoce las relaciones causales que le permiten comprender el funcionamiento de un ser vivo (Como conocimiento académico), así como los resultados de tal o cual comportamiento de su parte. Este ejercicio de adaptación está mediado por factores de personalidad; así una cualidad personal puede ser favorable o no dependiendo de la situación, y es eso lo que el estudiante debe adquirir: saber reconocer cuándo y de qué modo actuar para ser premiado y evitar ser castigado. A este aprendizaje por parte del estudiante, Jackson lo considera parte de lo que denominó Currículum oculto. Tales aprendizajes coexisten con otros no declarados u omitidos por el currículum oficial, pero que poseen la misma relevancia en cuanto al curriculum declarado, y por lo mismo, el currículum oculto sería tan importante como aquel (Jackson, 1989).

Siguiendo a Jackson, y dentro de esta lógica de castigo y recompensa, el estudiante actúa según el espacio en que se encuentre. Vale decir, no solamente velará por responder a las exigencias de la autoridad que tenga al frente, sino que además adaptará su comportamiento según el espacio físico contextual en que se encuentre.

En la institución escolar los espacios y sus funciones están claramente definidos, lo cual es reforzado por múltiples indicaciones verbales, escritas y gestuales por parte de los docentes y personal de la escuela. Estas indicaciones por su parte, no se señalan indistintamente: al interior de la sala, en la formación o dentro de una oficina se debe tener un tipo de comportamiento generalmente restrictivo, en cambio, en el patio o en los pasillos se puede dar otro, el de más libertad y expresión personal y de amistad. De esta manera, la correlación entre control y comportamiento adecuado en los espacios arquitectónicos de la escuela se refuerza: en algunos espacios hay más posibilidades de castigo, y en otros, de recompensas.

2.- Implicancias del ambiente arquitectónico en la significación.

En la exposición anterior ya hemos señalado, desde el enfoque de la psicología ambiental, como el ambiente sociofísico influencia las experiencias, comportamientos y significados de los sujetos que lo experimentan.

En el siguiente desarrollo expositivo abordaremos de qué manera y cómo afectaría el proceso de individuación de las personas que habitan dichos espacios. En lo particular, para esta investigación, es relevante por dos razones fundamentales:

Primero, porque el universo interpelado corresponde a estudiantes de enseñanza media, adolescentes, los cuales se encuentran en una etapa de búsqueda del logro de un sentido de identidad, y cuya característica principal es ser una etapa de crisis al servicio del desarrollo humano (Bruzzone en Guzmán, Marambio, 2004). Existen cambios físicos evidentes en el cuerpo, así como también procesos que involucran percepciones de mundo, intereses y criticidad frente a su entorno, todo lo cual afecta sus futuros proyectos de vida y comportamientos (Guzmán, Marambio, 2004). En ese sentido, y debido a que los/as estudiantes concurren al establecimiento escolar en forma regular y por la gran cantidad de horas en la Jornada Escolar Completa (JEC) que impera en la mayor parte de los establecimientos educacionales en el país, el medio ambiente escolar se constituiría en un factor que afecta el sentido de identidad buscado, y además podría ser un elemento sujeto a la evaluación crítica por parte de estos/as adolescentes.

Segundo, porque la estructura arquitectónica, el edificio escolar, contiene elementos simbólicos en sí mismo que proyectan formas de ver y hacer según la perspectiva ideológica de una política educativa, ya sea a nivel gubernamental o particular. En ese sentido, podemos considerar que el edificio como tal, es parte de un sistema comunicativo en donde cumpliría la función de contenedor físico de los significados institucionalizados. Tales significados son evidenciados a través de su diseño y materialidad, los cuales circunscriben a sus ocupantes desde la espacialidad y orientan sus comportamientos desde la funcionalidad. “El análisis de la arquitectura escolar

como lugar o escenario nos permite comprender los modos como se conciben la organización escolar... (...)... Como representación o textualidad llena de significación, nos transmite una determinada cultura a través de su semántica, sus metáforas y signos” (Escolano, 2000, en Rojas, 2011:33).

Los significados impresos en el caso de la institución educativa de esta investigación, vienen dados desde los requerimientos institucionales del Estado de Chile. Tales requerimientos están depositados en la Ordenanza General de Urbanismo del año 2009. En este cuerpo legal están contenidas las normas constructivas (Dimensiones, disposición espacial, materiales, etc.), pero no aparece definido un estilo de diseño, vale decir, no contempla un “tipo”, lo que posibilita una creatividad por doquier en el diseño de los establecimientos escolares, pero en la realidad, se aparece y reproduce una tipología que los caracteriza: salas de clases alineadas alrededor de un patio central, oficinas administrativas agrupadas, ventanas de corrido, frontones omnipresentes, rejas por doquier.

Dicho lo anterior, y para avanzar en la comprensión del efecto del ambiente sociofísico que experimentan los/as estudiantes en el establecimiento escolar, y en su posible vinculación con el proceso de individuación, abordaremos algunas teorías relacionadas a la constitución del sujeto y posteriormente la relación existente entre este proceso y la arquitectura.

2.1.- Sobre la individuación.

El primer enfoque teórico a tratar proviene desde la psicología. En este campo disciplinario se acuña el concepto de individuación. Tal concepto fue nombrado por el psiquiatra y psicoanalista Carl Gustav Jung. Según su concepción, la individuación corresponde a un proceso que consiste fundamentalmente en un recorrido que debe realizar toda persona hacia el encuentro consigo misma, y cuyo objetivo es que vivencie el sentido de su vida profundamente (Rubino, s/a). Junto con esto, y como resultado procesual dinámico, la individuación corresponde al logro de una unidad psicológica coherente que se reconoce a sí misma en la autorrealización. Sin embargo,

y a pesar del carácter consciente e intencionada de esta tarea, pues se trata de una empresa que toda persona debiera emprender, existen elementos y áreas en la misma persona que le son inconscientes (Jung, 1986). En ese sentido, el proceso de individuación no solamente abarcaría al consciente del sujeto, el Yo en terminología psicoanalítica, sino que también aspectos del inconsciente, más allá del *Ello* instintivo, y el *Súper Yo* normativo. El “sí mismo” a encontrar sería tanto consciente como inconsciente.

Al respecto, es importante destacar una diferenciación entre lo consciente y lo inconsciente. El primero apunta al conocimiento consciente que se tiene de sí mismo, en otras palabras, a la información asequible racional y emocional que todo sujeto posee sobre sí y que lo estructura a lo largo de su vida, en cambio, el inconsciente abarca aspectos desconocidos, los cuales, y a pesar de ello, son elementos constitutivos de la psiquis del sujeto. La relación entre ambos es que lo consciente nace del inconsciente, y ambos operan en polos opuestos a manera de equilibrio en la psiquis total del sujeto (Rubino, s/a). Para Jung, en la esfera del inconsciente se encuentra la potencialidad creadora de todo sujeto. Sin embargo, asociado a estas características, en éste, el inconsciente, estarían depositados patrones de conducta inconscientes al sujeto a los que llamaría Arquetipos. Los arquetipos son imágenes instintivas, no creadas intelectualmente, y corresponden a esquemas de conducta heredado. Tales conductas arquetípicas serían evidentes solamente por sus efectos (Jung, 1986).

“Sin embargo es bastante seguro que el hombre nace con un cierto funcionamiento, con un cierto modo de actuar, con un cierto esquema de conducta que se expresa en la forma de imágenes o formas arquetípicas” (Jung, 1986:73-74).

Es interesante agregar que los arquetipos diríamos individuales, están fundados en una estructura mayor la cual se denomina Inconsciente colectivo. En esta esfera los arquetipos existentes corresponderían a patrones fundamentales en la formación de símbolos. Tales patrones se repiten a lo largo del tiempo y en diferentes culturas, y

cuya visualización la encontramos en las mitologías. En esa dirección, la psiquis individual y las pautas psicológicas de todas las culturas son manifestaciones y variaciones de los arquetipos (Rubino, s/a). Sin embargo, a este carácter pudiéramos decir, esencialista, se agrega que los arquetipos no tienen contenido; más bien corresponden a estructuras a priori, a tendencias de comportamiento y simbolización (Rubino, s/a).

Según lo anterior, ¿cómo es posible que desde estas estructuras arquetípicas se generen variaciones y cambios en los contenidos y los símbolos?, o dicho de otro modo, ¿de qué manera tales arquetipos posibilitan y/o condicionan la generación de contenidos y símbolos en los sujetos?

Desde la teoría de la estructuración planteada por el sociólogo Anthony Giddens, podemos encontrar una propuesta que responda a estas interrogantes. Según su enfoque, las acciones de los sujetos ocurren en un espacio y tiempo determinado, en un contexto específico. Tales acciones o prácticas sociales son recursivas en el ámbito social, pero el sujeto posee la propiedad de reflexividad de su actuar, y por ello, las acciones se pueden ordenar de otros modos, precisamente porque el sujeto reflexiona sobre su acontecer. No se trataría de una especie de auto-consciencia, sino de lo que denomina Modelo de Estratificación del propio sujeto actuante, y el cual está constituido por la racionalización, la motivación y el propio registro reflexivo del sujeto (Giddens, 1984).

“Las actividades humanas sociales, como ciertos sucesos de la naturaleza que se auto-reproducen, son recursivas, Equivale a decir que los actores sociales no les dan nacimiento sino que las recrean de continuo a través de los mismos medios por los cuales ellos se expresan en tanto actores... (...)... Es la forma específicamente reflexiva del entendimiento de los agentes humanos la que interviene a mayor profundidad en el ordenamiento recursivo de las prácticas sociales”. (Giddens, 1984:40).

Para Giddens, el individuo reflexivo es un actor que reorganiza el yo y le otorga sentido en su trayectoria de vida en el mundo social en el que está instalado. En ese sentido, y por su capacidad reflexiva, el proceso de individualización es un proceso continuo de construcción, deconstrucción y reconstrucción de la identidad personal, que no depende exclusivamente de sí mismo, sino que también de las condiciones sociales con las cuales debe negociar (González, Kreither, Lizana, Rodríguez, Zavala, 2009).

Como contrapunto a la propuesta formulada desde el psicoanálisis en relación a la jerarquía de patrones de conducta presentes en el inconsciente, los arquetipos, este mismo autor indica que la fuerza motivacional desconocida por el actor, presente en el subconsciente y que el sujeto ignora, conduce a tal teoría a un reduccionismo de la consciencia puesto que no podría aprehender, y explicar, suficientemente el control reflexivo que tienen los propios sujetos de sus acciones (Giddens, 1984). En ese sentido, son incompatibles los arquetipos y la capacidad reflexiva, puesto que no se podría reflexionar sobre algo que se desconoce, y más aún, no podrían encontrarse en el proceso de individuación consciente y propia de cada individuo.

2.2.- La construcción social de la realidad y la identidad.

“Si bien es posible afirmar que el hombre posee una naturaleza humana, es más significativo decir que el hombre construye su naturaleza, o más sencillamente, que el hombre se produce a sí mismo”

(Berger y Luckmann, 1972:69).

Desde otra óptica, la sociológica, el interaccionismo simbólico sostiene que la realidad se construye socialmente. Al respecto, esta afirmación se basa en dos principios conceptuales; por una parte, la realidad aquí es entendida como aquella realidad objetiva, que existe más allá de la voluntad propia; y por otra, que la construcción de esta realidad implica un conocimiento, entendido como la certidumbre de que los fenómenos son reales y que poseen características específicas. En relación a que se construya socialmente, implica que participan todos los individuos en tal

construcción, y como consecuencia, que esta realidad varía según el contexto histórico de que se trate, incluyendo en esta variación a los propios sujetos, los significados y el orden institucional que se den y diseñen éstos mismos (Berger y Luckmann, 1972). Por tanto, esta realidad es dada y construida por cualquier tipo de sujetos en cualquier época. En esa dirección, la realidad es accesible y cuya suprema manifestación es la realidad de la vida cotidiana que viven y experimentan los individuos cercanamente.

Además, y por lo anterior, tal realidad cotidiana posee historicidad puesto que se estructura en un tiempo y espacio definido; tal cuestión implica un efecto en la biografía de cada individuo puesto que esta realidad existe en forma objetiva y lo circunscribe desde antes de su nacimiento. De esta forma, la experienciación de la realidad de los individuos está moldeada por los significados sociales pre-existentes, los cuales se aprehenden en el proceso de socialización, entendida ésta, como un proceso de inducción amplio y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o un sector de la misma (Berger y Luckmann, 1972).

Para que esta realidad pueda poseer historicidad y que el proceso de socialización sea posible, es necesario que las actividades humanas se objetivicen, vale decir, que los productos de la actividad humana se manifiesten como elementos de sentido común, puesto que son contruidos socialmente, ya sea a través de signos, símbolos, roles, ordenes institucionales e instituciones, y cuyo objetivo es que estén disponibles a todos/as los que participan de una sociedad en cuestión. Al respecto, el vehículo principal de transmisión de estas objetivaciones es el lenguaje puesto que constituye el sistema de signos más importante de la sociedad humana, y cuya fundamental función es transmitir las significaciones contruidas y heredadas. Es importante agregar que en la interacción entre los individuos y los significantes circulantes, existen tipificaciones, entendidas como esquemas socialmente establecidos, ya sean conceptos, imágenes, ideas, valores, conductas, etc., que permiten y determinan la comunicación, a tal punto que la vida cotidiana y la estructura social está conformada sustancialmente por estas tipificaciones que regulan, inclusive, la forma en que se aprehende la realidad de la vida cotidiana y las interacciones entre los individuos en ella (Berger y Luckmann, 1972).

La construcción social de la realidad involucra una relación dialéctica entre los procesos de externalización y objetivación, los cuales se desarrollan y relacionan en forma unívoca y al unísono. Los primeros corresponden a procesos en donde el individuo exterioriza sus pensamientos, emociones, formas de ver o hacer, los cuales manifestados, compartidos, reiterados y habitados se transforman en objetivaciones comunes que permiten la secuencia cognitiva, normativa y valórica de la vida social y cotidiana. Estos dos procesos, externalización y objetivación, son aprehendidas o internalizadas en el proceso de socialización que atañe a todo individuo que pertenezca a una sociedad. La internalización le permite al individuo comprender a los otros/as, el orden social, los roles involucrados, las instituciones, etc, en suma, aprehender el universo simbólico construido que se legitima explicando, justificando y normando los significados, el orden social, los roles, las instituciones, etc, y en el cual el individuo es provisto de seguridad, de una ubicación en la estructura, de un sentido social, y puede generar su identidad subjetiva (Berger y Luckmann, 1972).

“En realidad, la identidad se define objetivamente como ubicación en un mundo determinado y puede asumírsela subjetivamente solo junto con ese mundo”
(Berger y Luckmann, 1972:168).

De acuerdo a lo anterior, ¿es posible que el individuo durante el transcurso de su vida genere otras lecturas del universo simbólico considerando que es cooptado antes de nacer?, o bien, ¿Cómo se explicaría el cambio social considerando que nada es explicable fuera del universo simbólico?

Retomando el enfoque en cuanto a que la realidad se construye socialmente, y aún cuando la realidad se define socialmente, el individuo encarna dicha realidad, se inserta en forma diferenciada en el universo simbólico, produce conocimiento, es un ser que se auto produce y que construye el orden social y los universos simbólicos junto a los otros/as en sociedad, por tanto, como ser que se auto produce y produce la realidad cotidiana, éste/a puede modificar, alterar o reformar totalmente la vida social, la estructura y el orden que ha establecido. La acción humana es siempre transformadora, especialmente porque es una actividad reflexiva respecto de los

comportamientos en los roles asumidos o desempeñados. El orden social, el universo simbólico seguirán existiendo y modificándose según lo vaya produciendo el hombre (Berger y Luckmann, 1972). De igual manera, la identidad humana, si bien se forma en los procesos sociales y está afectada por la estructura social y por el mismo organismo, el biológico del individuo, reacciona sobre la realidad dada bien para mantenerla o modificarla. En ese sentido, el orden social no deriva de algo natural, reificado; solamente implica una clausura al mundo social, pero no a la acción individual (Berger y Luckmann, 1972).

“El hombre está predestinado a construir y a habitar el mundo con otros. Ese mundo se convierte para él en la realidad dominante y definitiva. Sus límites los traza la naturaleza, pero una vez construido, ese mundo vuelve a actuar sobre la naturaleza. En la dialéctica entre la naturaleza y el mundo socialmente construido, el propio organismo humano se transforma. En esa misma dialéctica, el hombre produce la realidad y por tanto se produce a sí mismo” (Berger y Luckmann, 1972: 227).

Como se aprecia el proceso de individuación está sujeto al medio social, pero también implica una autonomía del mismo individuo en cuanto a cómo se relaciona, aprehende y negocia con este medio circundante moderatorio y normativo. En ese sentido, el individuo es un pensador en acción que actúa intencionalmente en el espacio social en que se desarrolla su constitución identitaria (Bruner en González Kreither, Lizana, Rodríguez, Zavala, 2009). Por lo mismo, los significados socialmente construidos pueden tener otra nomenclatura según la gestión de los propios individuos. Además, en esta posibilidad de modificación de los significados, se suma el hecho de que la socialización es diferente para cada sujeto, así como también cada cual se inserta y vive el universo simbólico de distinta manera (Berger y Luckmann, 1972).

¿Por qué es importante profundizar en la posibilidad del cambio de significados socialmente establecidos en el universo de estudiantes que experimentan el espacio arquitectónico en su establecimiento escolar? Creemos que en el proceso de socialización, el elemento arquitectónico se hace parte en la comunicación de

significados simbólicos, los cuales determinan ciertamente la individuación de los mismos/as, pero también y a partir de su capacidad reflexiva, pueden crear y ordenar aquellos significados de manera diversa e incluso contrapuesta.

2.3.- Espacios arquitectónicos e individuación.

“Hasta el presente, una ciencia ha estudiado de qué manera los hombres dan sentido a los sonidos articulados: es la lingüística. Pero, ¿cómo dan sentido los hombres a las cosas que no son sonidos? (Barthes, 1990:245)

Considerando el enfoque del interaccionismo simbólico en cuanto a establecer que el lenguaje es el principal vehículo de transmisión de las objetivaciones, y por ende, con rol capital en la transmisión de significaciones construidas socialmente, se hace necesario reflexionar de qué manera la arquitectura podría ser parte de las objetivaciones transmitidas puesto que es una práctica cultural de la humanidad de toda época, y como consecuencia, establecer su efecto en la constitución de los sujetos como emisor simbólico si lo fuere.

Antes de comenzar el desarrollo de esta sección, consideramos necesario distinguir someramente como una forma de entrada, el término “signo” en tanto denotado y connotado, con el objeto de allanar el recorrido conceptual.

Habitualmente se considera que el signo corresponde a una relación entre una unidad cultural (palabra, gesto, composición, etc.) que representa una cosa (Objeto, atributo de la realidad o referente) con la imagen psíquica que se tiene de ésta (Paláu, 2002). Sin embargo, esta relación comporta convenciones (Códigos) culturalmente aceptadas para que exista el signo, pues en caso contrario la imagen psíquica podría corresponder a otra unidad cultural, a otra cosa o bien podría no existir tal cosa. Por tanto, podemos decir que un signo corresponde a una correlación acordada socialmente entre expresión (significantes: objeto, atributo de la realidad o referente), y contenido (significado: ideas, emociones, comportamientos, etc.), la que se comunica en un contexto dado (Eco, 2000).

Por otra parte, y a nivel de la significación del signo como respuesta esperada dentro de todo proceso comunicativo humano, la función denotativa del signo corresponde a que el código permite su lectura o comprensión (Significación) en forma directa (Paláu, 2002). Por su parte, la función connotativa del signo correspondería a otro código y otra significación que se desprenden del primero *“Lo que constituye la connotación en cuanto a tal es el hecho de que ésta se establece parasitariamente a partir de un código precedente y de que no puede transmitirse antes que se haya denotado el contenido primario”* (Eco, 2000:94).

- Aproximaciones a la semiótica del signo.

Con el objeto de comprender la práctica arquitectónica como un lenguaje, y por tanto depositario y constituido por signos comunicantes hacia los/as usuarios de ésta, creemos necesario abordar las implicancias que constituyen un signo. Sin embargo, definir un signo ha sido una tarea bastante compleja puesto que existen muchos enfoques que se imbrican y contraponen. Además, esta búsqueda no es nueva.

En la década de 1897, Peirce (1839-1914), considerado como el fundador del Pragmatismo y la Semiótica contemporánea, utilizó el término semiótica para referirse a la cuasi formal o formal doctrina de los signos. Por su parte, y en otros confines, en el año 1894, el lingüista francés Saussure se refirió a la semiología como una ciencia que estudia la vida de los signos (Sebeok, 1985).

Posteriormente, y debido a la diversidad y complejidad de enfoques de la ciencia que estudia los signos surgidos en casi un siglo, fundamentalmente desde las tradición franco-europea (Desde la Lingüística General de Ferdinand de Saussure), la tradición anglosajona (Desde la filosofía analítica de Charles Peirce y Charles Morris), y la tradición de las Escuelas del Este (Valentín Voloshinov, Yuri Lotman, y la Escuela de Tartu en Moscú), es que, y gracias al aporte de la Escuela de Altos Estudios de París, del Centro de Estudios Transdisciplinarios (CETSAS) y del Centro de Estudios de la Comunicación de Masas (CECMAS) de la Soborna, surge en el año 1969 la Asociación

Internacional de Estudios de Semiótica, en donde en su carta constitutiva determinan el término de Semiótica para definir el dominio de análisis de esta ciencia. Como ciencia estudiaría las estructuras de significación y los procesos comunicativos en variados ámbitos de la comunicación y la cultura, y su dominio abarcaría todos aquellos procesos que involucren la representación y la comunicación, en donde se entiende que la representación corresponde a una relación entre formas materiales (de cualquier rango) y los significados funcionales a partir de códigos que reglan la comunicación (Naranjo, 2005).

Cabe agregar que en cualquier sistema, natural o artificial, existe un código por donde circula información, vale decir, señales de una fuente a otra, pero cuando se habla de comunicación, se trata de un sistema en donde circulan e intercambian significados, dicho de otro modo, el proceso de comunicación implica una labor de representación, por tanto interpretativa y con sentido (Naranjo, 2005).

A pesar de esta definición que privilegia aquellos sistemas en donde es posible contar con acercamientos metodológicos y verificaciones de significados puesto que se trataría de la comunicación humana, también la semiótica se ha extendido hacia otros sistemas no humanos, y cuyo ejemplo lo encontramos en la biosemiótica. Esta ciencia estudia la producción, acción e interpretación de los signos en el reino físico y biológico; considera que la evolución de la vida y la evolución de los sistemas semióticos son dos aspectos del mismo proceso, por tanto, existiría una intersección entre cultura y naturaleza, entre el mundo social y el mundo biológico (Vidales, 2011).

Como se aprecia, los campos posibles de estudio de la semiótica son bastante extensos, ya sea porque se refieran a procesos naturales como a aquellos culturalmente más complejos (Eco, 2000). Dentro de este terreno fecundo podemos encontrar estudios semióticos de comportamiento no humano (El mundo fenoménico de los animales de Jakob von Uexküll, el comportamiento animal, la etología, de Konrad Lorenz, la zoosemiótica de Thomas A. Sebeok, entre otros), hasta el estudio de sistemas formalizados como el lenguaje, escritura, los gestos, la moda, la sintomatología médica, los sistemas musicales, la comunicación de masas entre

muchos otros, y evidentemente las formas de comunicación visual desde los institucionalizados como diagramas, iconografías, etc., hasta las artes en amplio sentido y la arquitectura.

Además, y dentro de esta última, la arquitectura, también la semiótica estudia la relación entre espacios y formas arquitectónicas con la habitabilidad en cuanto a la ocupación espacial del cuerpo y las implicancias psicológicas e ideográficas del sujeto (Paláu, 2002). Visto de esta forma, y desde esta disciplina científica, la arquitectura como práctica cultural es entendida como un conjunto de signos comunicantes, por tanto como un lenguaje.

Con todo, recogemos un principio sustantivo de la semiótica, y es que es fundamental en ella la significación como cosustancial a todo proceso de comunicación en donde el signo cumple una función estratégica. Por tanto, y a continuación, revisaremos algunos enfoques de este concepto dejando en claro que es solamente la parte visible de un iceberg.

- Sobre el signo.

Desde la semiología lingüística sasureana, la lengua corresponde a un sistema de signos, el más importante entre muchos, que expresan ideas en el marco de la vida social, y en el cual los signos están constituidos por un significante y un significado. Esta formulación implica ciertas cuestiones: que las ideas son fenómenos mentales que afectan a los individuos; que como sistema de expresión es una actividad mental de los individuos en una determinada sociedad; que como sistema busca la significación a través de la expresión de ideas; y que es un sistema intencional de comunicación. Todo ello hace posible determinar en la perspectiva saussureana, que el signo corresponde a un artificio comunicativo intencional para comunicar y expresar, y que el sistema de signos es artificial, convencionalizado e intencional. Como contraparte, todas aquellas manifestaciones naturales y no intencionadas no serían posibles de catalogar como signos en esta perspectiva (Eco, 2000).

Desde la semiótica, el signo no puede ser descrito o definido más que desde un proceso relacional y dinámico. Un signo lo es solamente cuando es parte de un proceso de semiosis, vale decir cuando existe un proceso que involucre signos y significaciones: *“Un signo debe representar algo en algún aspecto, para algún interprete, para que pueda ser tomado como signo”* (Peirce en Marafioti, 2005:75), *“Algo es un signo si, y sólo sí, alguien lo considera como signo de algo...”* (Morris, 1985:28), o *“... proponemos que se defina como signo todo lo que, a partir de una convención aceptada previamente, pueda entenderse como alguna cosa que está en lugar de otra* (Eco, 2000:34). Aparentemente las denominaciones se refieren a lo mismo, sin embargo comportan sustantivas diferencias las cuales pasaremos a revisar.

Para Peirce la semiosis es un proceso que involucra ciertos elementos en una relación triádica dinámica: un signo o representamen, su objeto y su interpretante. Solamente en esta relación algo puede funcionar como signo. El signo está en relación al objeto que lo representa, y en relación al interpretante, al cual pone en relación al objeto. De esta forma, el interpretante como mediador se convierte en signo del signo inicial dando lugar a otra semiosis. Tal cuestión implica que el proceso de semiosis es un proceso infinito en que cada elemento se puede transformar y/o ubicar en el encadenamiento en forma distinta (Rivas, 2001). Cabe agregar que el interpretante debería contener un código que haga posible la lectura del signo y así convertirse en otro signo. En ese sentido, no es necesario un intérprete, una persona, pudiendo ser una máquina la receptora/codificadora. Por lo mismo, el mensaje visto como intencionalidad tampoco es necesario en este modelo semiótico pues no busca significación - respuesta interpretativa - propia de la comunicación (Eco, 2000).

Por su parte, para Morris (1985), también el signo funciona en un proceso de semiosis. De acuerdo a su concepción, este proceso involucra cuatro factores recogidos de la tradición griega, y también de los postulados de Peirce: Lo que actúa como signo (Vehículo signico), aquello a que se refiere o alude el signo (Designatum), el efecto que produce en el interprete en cuanto es un signo para éste (Interpretante), y el agente del proceso (El interprete). Todos estos términos se implican mutuamente en una relación dinámica y mediada basada en la referencia y/o evocación de unos

respecto de otros (Morris, 1985). *“Los objetos no necesitan ser referidos por signos, pero no hay designata a menos que se produzca esa referencia; algo es un signo sí, y sólo si, algún interprete lo considera signo de algo”* (Morris, 1985:28). Al introducir el intérprete, Morris amplía el proceso de semiosis propuesto por Peirce, puesto que algo significa algo para alguien y en ese sentido, al existir lo humano existe la significación (Eco, 2000).

- Signo y Función Semiótica.

“El signo como una unidad cultural o sema, que puede definirse como un conjunto de propiedades analizables dentro de un contexto”

(Paláu, 2002:43).

De acuerdo al enfoque de Eco (2000), existe signo siempre y cuando una sociedad decide usar una cosa como vehículo de otra: cuando existe una convención cultural que establece una correlación codificada entre una expresión (Fenómeno percibido) y un contenido (Causa y su efecto posible).

En este punto es necesario establecer dos cuestiones centrales para comprender el enfoque de este autor: que para la semiótica cualquier sistema es parte de su estudio siempre y cuando se cumplan las funciones semióticas, vale decir cuando dos funtivos (expresión y contenido) entran en correlación mutua, y que al estudiar los procesos semióticos culturales como procesos de comunicación también se estudian complementaria e ineludiblemente los procesos de significación subyacentes (Eco, 2000).

Con respecto al código que hace posible la existencia del signo, señala que sustantivamente se define como una regla articuladora de tres series: una serie de señales reguladas por leyes combinatorias internas (Sistema sintáctico), una serie de contenidos (Sistema semántico), y una serie de posibles respuestas de comportamiento por parte del destinatario. Cuando un código asocia los elementos de un sistema transmisor (Sistema sintáctico), con los elementos de un sistema

transmitido (Sistema semántico), el primero se convierte en expresión del segundo y éste en contenido de aquel. Esta asociación permite una función semiótica puesto que el primero está correlacionado con el segundo, vale decir, son dos funtivos (de distinta naturaleza; son sistemas distintos) necesarios para que se establezca la función (Eco, 2000).

Dicho lo anterior, continúa Eco, un signo siempre está constituido por planos de expresión correlacionados con planos de contenido; está en y cumple una función semiótica. Solamente desde esta perspectiva tendría sentido la relación que establece Saussure en relación a que todo signo está compuesto por significante y significado (Eco, 2000). Podemos agregar que en Saussure la constitución del signo es de cierta manera estable y dada; en cambio, en la perspectiva de Eco, el signo es una entidad dinámica similar a la de Peirce y Morris comentadas anteriormente. Esta hipótesis es fundamentada porque el signo, según el semiólogo italiano, no es una entidad física ni fija ya que la concibe como el encuentro de dos sistemas independientes asociados gracias al código. En ese sentido, "... los signos corresponderían a los resultados provisionales de reglas de codificación que establecen correlaciones transitorias..." (Eco, 2000:84).

Considerando la transitoriedad de las reglas del código, se desprende la variante contextual en el sentido de que el contexto afecta la formulación del código y por tanto, el significado/contenido y el significante/expresión del signo. Ante esta nueva situación se puede establecer que el código no asocia signos sino que más bien son reglas contextualizadas que los generan. Los códigos, por el hecho de estar aceptados en una sociedad, constituyen un mundo cultural que no es actual ni posible a nivel ontológico: su existencia es de orden cultural y constituye el modo como piensa y habla una sociedad, y mientras habla determina el sentido de sus pensamientos (Eco, 2000). A esto se agrega el enfoque según el cual la función expresiva no se basa en unidades mínimas (palabras) sino más bien en cadenas complejas de unidades culturales denominadas semas (Buysens en Eco, 2000), y que por otro lado, no existirían signos sino más bien lecturas interpretativas del contexto.

Además, partiendo de la base que la existencia del código es de orden cultural, se desprende que su formulación comporta dos aspectos fundamentales en toda cultura humana: los sistemas de significación y los sistemas de comunicación. Por una parte, un objeto cualquiera (significante) es usado, denominado y reconocido funcionalmente (significado), y por otra, tales correlaciones son transmitidas, comunicadas para su uso (De cualquier especie). En ese sentido, “toda cultura es un fenómeno de comunicación basados en sistemas de significación” (Eco, 2000:44-45).

Considerando lo anterior, Eco sostiene que cualquier aspecto de la cultura que posea un contenido posible de comunicar se puede convertir en una unidad semántica, vale decir, se puede convertir en una unidad cultural de posibles comunicaciones y significaciones: *“Las unidades culturales, en su calidad de unidades semánticas, no son sólo objetos, sino también medio de significación y, en ese sentido, están rodeados de una teoría general de significación”* (Eco en Vidales, 2011:178)

Tales unidades pueden ser de orden abstracto o concreto. Como ejemplo plantea, en el orden abstracto, un automóvil (considerado como significado) corresponde a una unidad semántica en tanto es significado por el significante (palabra automóvil), pero también es una unidad semántica en relación a otras unidades en un eje de oposiciones (“en automóvil” v/s “a pie”) dentro de una semántica estructural. Además, y cuando el automóvil se presenta como objeto físico concreto, también es una unidad semántica pues se convierte en el significante del automóvil (como significado), de otras unidades semánticas como “velocidad”, “riqueza” u otras asociadas, y también como significante de la función que realiza, vale decir, el objeto en cuanto tal también desempeña funciones significantes (Eco, 2000).

Visto de esta forma, se puede decir que toda la realidad social está semantizada, que no existen unidades semánticas puras y aisladas, ya que la cultura traduce continuamente signos en otros, definiciones en otras, palabras en iconos, etc; la cultura propone una interrumpida cadena de unidades culturales dentro de otras (Eco, 2000). De ahí que sea posible señalar, sostiene, que la comprensión y el estudio de la cultura son más provechosos si los objetos, comportamientos y valoraciones se entienden

dentro de procesos semióticos: dentro de esta correlación entre expresión (significante) y contenido (significado).

Cabe agregar un último punto. Considerando que la función semiótica permite significar y comunicar, las reglas del código no implican criterios de verdad o certeza entre lo significado y lo comunicado, aunque ello no signifique que sean verdaderos los contenidos transmitidos. Esto abre la puerta a otras perspectivas: hacia una semántica de la significación (Intensional), y una semántica de la verdad (Extensional). En la perspectiva de Eco, el código comporta lo intensional (del contenido del significado), y respecto de lo extensional, señala que aquello a lo que se refiera la significación corresponde a un contenido cultural, el cual pertenece a un contexto específico, y por lo mismo, son proposiciones históricas variables en cuanto a la verdad y falsedad que pudieran contener. Por tanto, no es relevante la verdad del signo sino que la fuerza social que contiene como unidad cultural, en cuanto circula como significado de las cosas en el mundo cultural (Eco, 2000).

3.- La arquitectura como lenguaje y comunicación.

El lingüista Ferdinand de Saussure ya había anticipado que fundamentalmente el estudio del lenguaje no sería otra cosa que el estudio de los signos, la semiología; por tanto el signo semiológico (Semiótico) ha tomado cuerpo en forma referencial desde la lingüística (Barthes, 1990).

A continuación examinaremos brevemente algunos paralelos entre la ciencia lingüística y la semiótica con el objeto de precisar la relación existente entre el lenguaje verbal y el lenguaje de las cosas no verbales, que en este caso es el lenguaje arquitectónico.

3.1.- Semiótica de la arquitectura.

Desde la lingüística, Saussure (1894) estableció una dicotomía central en el lenguaje: Lengua/Habla. La lengua corresponde a un objeto social: es un conjunto sistemático de convenciones necesarias para la comunicación, autónomo con reglas propias que se deben aprender socialmente. Por su parte, el habla corresponde a la parte individual del lenguaje; es un acto individual de selección y actualización en donde el sujeto hablante utiliza el código de lenguaje para expresarse, es decir, implica la fonación, la realización de las reglas combinaciones contingentes de signos. Esta dicotomía, lengua y habla, implica un proceso dialéctico: la lengua existe en la “masa hablante”, o dicho de otro modo, la lengua es producto y el instrumento de habla (Barthes, 1990).

Como habíamos planteado en el inicio de este capítulo, la dualidad Lengua/Habla propuesta por Saussure ha tenido lecturas e influencias en el terreno filosófico, antropológico, en la lingüística propiamente tal y otros campos disciplinarios, y en el origen de la semiótica entendida como la ciencia que estudia los sistemas culturales como sistemas de signos, partiendo de la hipótesis de que todos los fenómenos culturales son sistemas de signos, o sea que la cultura es esencialmente comunicación (Eco, 1984).

A modo de resumen, posteriormente, esta dicotomía Lengua/Habla ha sido formulada de distinta manera. Para el lingüista danés Louis Hjelmslev, la dicotomía está conformada por Esquema/Usos, en donde el esquema corresponde a una formalización de la lengua, y el uso corresponde a una socialización del habla. Con esto, este enfoque elimina el habla concreta individual a favor del “uso”, en donde la lengua sería el conjunto de hábitos de una sociedad dada. Haciendo un paralelo, las formas en que se usan los espacios arquitectónicos corresponderían al habla arquitectónica, y lo más relevante, creemos, que las formas de uso al ser practicadas socialmente implican su dirección, así como también las posibilidades de renovación o cambio en el uso de sus espacios precisamente porque responden a prácticas culturales.

Por otra parte, también esta dicotomía ha sido formulada como Código/Mensaje. Al respecto, el lingüista ruso Roman Jakobson ha formulado ciertas observaciones sobre los conceptos que conforman esta dicotomía que según su apreciación se sobreponen o imbrican. Él instala el concepto de estructuras dobles (Barthes, 1990). Tanto el mensaje (M) como el código (C) son vehículos de comunicación lingüística, y en ese sentido el mensaje se puede referir a otro mensaje o a otro código, o bien un código se puede referir a un código o a otro mensaje. Esto implica una circularidad en tanto el mensaje se refiere al mensaje y el código al código, y una acumulación en tanto el mensaje se refiere al código o viceversa (Clarke, 1990). Este último enfoque puede servir para analizar el lenguaje arquitectónico en el sentido de que la estructura física como mensaje se puede referir a otro, vale decir, a un mensaje que vaya más allá de la funcionalidad de uso que normalmente involucra su mensaje. Además, y extrapolando lo anterior, la arquitectura sería un metalenguaje, entendido éste como un lenguaje que sirve para explicar otro, puesto que el signo arquitectónico comunica más allá de la funcionalidad (Paláu, 2002).

Siguiendo con este paralelo entre lingüística y semiótica en lo que se refiere a la arquitectura, se ha establecido que es un lenguaje puesto que posee ella misma un sistema de signos estructurados que rige las relaciones que utiliza el cuerpo social para usar/habitar. Como lengua tiene un cuerpo formalizado de reglas y principios, una sintaxis arquitectónica, y su habla correspondería a los conceptos utilizados en forma particular por un grupo de individuos, los arquitectos principalmente. Sin embargo, junto a esta sintaxis existe una semántica que daría cuenta del sentido o significado del objeto arquitectónico (Paláu, 2002). De esta manera, el objeto arquitectónico responde a normas constructivas y también a los significados de un universo simbólico formativo.

Además, en lingüística, el lenguaje posee dos ejes sustantivos: el de los sintagmas y el de los paradigmas. El primer eje, el de los sintagmas, dice relación con las unidades mínimas de significación (Semas), las cuales combinadas de acuerdo a normas proveen de un significado a la organización realizada. El segundo eje, el paradigmático, corresponden a modelos de las asociaciones entre significados y significantes

socialmente establecidos, que todos conocen, lo que hace posible la comunicación (Paláu, 2002). De esta forma, la lengua como producto social somete al habla, puesto que el individuo que usa los códigos de la lengua solamente realiza combinatorias dentro de los límites que ésta impone (Barthes, 1990). Con todo, y a pesar de los límites de la lengua, el acto de combinación, al ser individual y actualizado, posibilita un sinnúmero de combinaciones posibles, pero que sin embargo deben considerar las normas de la lengua para se produzca la comunicación.

En relación a la arquitectura y otras disciplinas artísticas, la combinación de los sintagmas también es prácticamente infinita posibilitando el surgimiento y variedad de expresiones, estilos o movimientos en el tiempo (Paláu, 2002). Sin embargo, y considerando el paradigma como un modelo, se da una paradoja en el campo artístico al cual pertenece la disciplina arquitectónica. Si bien el modelo, por ejemplo en el estilo barroco o el movimiento cubista, otorga unidad de horizonte en cuanto a sus premisas y objetivos contextuales, incluyendo sus procedimientos, materiales y técnicas afines, todo lo cual sirve para su descripción y teorización, tales paradigmas no impiden la comunicación en el caso de combinatorias fuera del mismo como sucede en el lenguaje.

Para entender este fenómeno, nos remitiremos a lo que el semiólogo italiano Umberto Eco denomina idiolecto de la obra (Artística). En general, los mensajes cumplen funciones de tipo referencial, emotiva, imperativa, fáctica, metalingüística y estética (Jakobson en Eco, 1984). Estas funciones se pueden presentar solas o combinadas en un mensaje. Cuando la función del mensaje es eminentemente estética, tal mensaje se estructura de manera ambigua. Esta ambigüedad implica una mayor variación y posibilidades de alternativas a seguir para leer la obra, y como consecuencia, es una ambigüedad productiva que despierta la atención y exige un esfuerzo interpretativo. Junto a esto, el mensaje estético implica la autorreflexión del mismo en cuanto a su formalidad, vale decir, se debe indagar no solamente lo que quiere decir sino que también en cómo está hecho. En esta dirección, los significantes que lo constituyen, sea la materia, la forma, los colores, el emplazamiento, la rima u otros elementos, junto a los significados denotados y connotados que contiene, y las

expectativas que provocan los signos del mismo, hacen que este cuerpo construido posea una estructura propia que los enlaza, un código particular: un idiolecto.

Cada obra posee un idiolecto, pero éste no es una estructura fija; por el contrario. Al ser el mensaje estético ambiguo y autorreflexivo, el idiolecto de la obra cambiará según el lector que la lea. En esa dirección se postula que en la obra artística se viola o transgrede permanentemente el código, el del artista, el del modelo seguido, el teórico u otro, puesto que la organización estructural de la obra, el idiolecto, variará según el contexto y la persona que lo experimenta (Eco, 1984). En suma, y pese a la categorización estilística que podamos encontrar en la historia del arte, la obra artística es una puerta abierta a nuevas significaciones. De esta manera, se explicaría que el paradigma o modelo planteado como necesario para que el habla sea un efectivamente acto comunicante, en el territorio artístico no es un invalidante para cualquier formulación comunicativa en el ámbito artístico.

¿Qué sucede en el campo arquitectónico? ¿Es posible armonizar, si se puede decir de esta forma, la contradicción entre la amplitud de lectura que ofrece el mensaje estético y la determinante funcionalidad de uso presente en el objeto arquitectónico?

Para abordar posibles respuestas a estas interrogantes creemos necesario reflexionar sobre lo denotado y connotado que implica cualquier objeto, el arquitectónico incluido, que implique una significación en un proceso de comunicación humana.

3.2.- El Objeto y la significación.

¿Cuándo se produce la semantización del objeto?

(Barthes, 1990:248)

Con esta pregunta el semiólogo Barthes (1990) trata de indagar cuándo el objeto tiene significado simbólico, sentido para el sujeto que lo usa. Según sus palabras, en forma corriente se define un objeto *“como una cosa que sirve para alguna cosa”*

(Barthes, 1990:247); sería un intermediario entre el hombre y su acción en el mundo. Por otra parte agrega que no existen los objetos para nada, que inclusive aquellos objetos presentados como inútiles – bibelots – tendrían una finalidad estética.

A continuación presentaremos algunas consideraciones referidas al objeto entendido como una unidad semántica que desempeña funciones significantes (Eco, 2000), con el objeto de continuar profundizando la potencialidad del objeto arquitectónico con rol comunicador.

- La representación del objeto.

Saussure consideraba que la naturaleza del “significado” es de carácter psíquica puesto que se trata de un concepto: *“El significado de la palabra buey no es el animal buey sino su imagen psíquica”* (Saussure en Barthes, 1990:42). De acuerdo a esto, el significado sería una representación psíquica de las cosas (Concepto), y el significante – la palabra - su mediador material (Barthes, 1990). Sin embargo, esta ecuación no es tan sencilla como parece. Según expone Barthes, apoyándose en el estoicismo, existe una diferencia entre la representación psíquica del objeto, el objeto real y lo decible del mismo, en donde el significado de un signo corresponde a lo decible del objeto. Tal significado está relacionado con la significación que tiene el individuo sobre éste, y por consiguiente, la significación correspondería a lo que entiende por aquel; por tanto, la significación no sería un acto de consciencia o una realidad (Barthes, 1990).

Por otra parte sostiene Barthes, la significación del objeto está referida a él mismo; lo decible lo es mediante ellos (Barthes, 1990). Es indudable que el signo semiótico al igual que el signo lingüístico, también comporta un significante y un significado: el paso de cebra peatonal (significante) indica la zona segura por donde deben circular los/as peatones en una calle (Significado). Sin embargo, existen objetos que no apuntan a una significación por parte del individuo, vale decir, existen objetos modelados socialmente con una significación anticipada. A este grupo se signos (Objetos) de origen utilitario Barthes lo denomina funciones-signos, y corresponden a los objetos de uso como la ropa, los automóviles, etc. etc. En ese sentido, la función de estos objetos

se impregna de sentido funcional. Dicho de otra manera, *“desde el momento en que hay sociedad, todo uso es convertido en signo de ese uso”* (Barthes, 1990:41). Con todo, y como él mismo señala, esto no implica que tales objetos puedan ser origen de otros significados por parte de los sujetos que los ocupan.

Respecto a lo anterior, como analogía, es posible aventurar que el objeto arquitectónico es dicho según el entendimiento que tienen los sujetos sobre éste, especialmente porque tal entendimiento está mediatizado por la objetivación de los significados socialmente construidos, y por lo mismo, se encuentra direccionado y legitimado por el universo simbólico al cual pertenecen y en donde se han formado los sujetos. Del mismo modo, podemos decir que el elemento arquitectónico, o cualquier otro objeto, como significante - mediador material - en su diseño contiene significados culturales que determinan el alcance de la significación, vale decir, que el objeto no puede ser libremente interpretado porque contiene reglas que norman su uso y que limitan el sentido que el sujeto le quiera otorgar.

- Lo denotado y lo connotado en el objeto.

Es corriente colegir que el objeto denota la función para la cual fue diseñado y creado, el signo de uso en Barthes, y en el caso de la arquitectura, ésta es creada para habitarla: ese es su uso. En ese sentido, la arquitectura como función-signo indica su función, señala la forma en que debe ser utilizada, y por consiguiente, realiza por sí misma una función comunicativa mediante signos que son interpretados por los/as usuarios para su uso (Eco, 1984). Además, y parafraseando a Amos Rapoport (1978) en cuanto a que el medio ambiente construido proporciona índices de comportamiento - de uso -, lo cual explicaría que las personas se comporten de diferente manera según las normas de un ambiente dado, y por tanto sería una forma de comunicación no verbal, el objeto arquitectónico correspondería a este tipo de comunicación, y como consecuencia, el diseño de sus espacios proporcionan índices de comportamiento según la utilidad social establecida. Por tanto, podemos decir que el objeto arquitectónico denota la función de sus espacios constitutivos y el comportamiento que les asigna.

Debido a la supremacía de la funcionalidad que caracteriza a los objetos son considerados habitualmente como instrumentos puros. Los objetos implican una función ciertamente, sirven para algo, pero también comunican información ya sea como sistema estructurado de signos, como perteneciente a un contexto histórico determinado, como asociado a una vivencia personal o a una práctica específica, como forma estética, como contraparte de otros objetos, etc., es decir, comunican un sentido que va más allá de su uso. Tal sentido del objeto tendría su origen en la producción y uso sistematizado de los mismos en la sociedad a propósito de algún evento o situación particular. De esa manera, todos los objetos que pertenecen a una sociedad poseen un sentido (Barthes, 1990).

Pero además, todo objeto junto a denotar la función utilitaria también connota otras funciones más allá de las funciones primarias para la cual fue y es creado, vale decir, el individuo lee y significa este objeto otorgándole funciones secundarias de carácter simbólica, las cuales son tan importantes como las funciones utilitarias de origen (Eco, 1984). En esa dirección, el objeto arquitectónico funcional no necesariamente es unívoco en cuanto a lo que comunica, puesto que las personas le pueden otorgar significados simbólicos diversos, lo cual podría implicar otras formas de comportamiento, valoración y uso.

Por lo anterior, es posible señalar que el edificio escolar, el cual posee una intencionalidad de uso y comportamiento denotado, puede tener otras connotaciones por parte de los/as usuarios de este espacio físico, vale decir, y en el caso de esta investigación, los/as estudiantes que ocupan esos espacios pueden le pueden otorgar otras significaciones relacionadas a aspectos de carácter vivencial y emocional que van más allá del uso original. Una sala de clases por su estructura es un espacio que denota una función académica, pero junto a ello, para los sujetos escolares, connota otras funciones simbólicas, especialmente porque habitan este espacio, coexisten con otros/as compañeros, intervienen con “marcas” los bancos de clases y las murallas, y eventualmente, pueden o desean generar apego hacia este espacio en donde pasan la mayor parte de la jornada escolar.

- El sentido y el significado en el objeto.

“¿Puede imaginarse un objeto más funcional que un teléfono? Sin embargo, la apariencia de un teléfono tiene siempre un sentido independiente de su función: un teléfono blanco transmite cierta idea de lujo o de femineidad; hay teléfonos burocráticos, hay teléfonos pasados de moda, que transmiten cierta idea de cierta época...”

(Barthes, 1990:248)

En relación a los significados o el sentido de los objetos propiamente tales, Barthes (1990) plantea que los significados dependerán de la lectura del receptor del objeto. El objeto es polisémico, se ofrece a muchas lecturas de sentido de un lector a otro, y además, dependerá del lector según sus condicionantes culturales, los léxicos que maneje, e inclusive la situación en que se le presente el objeto. Frente a un objeto se aplica una lectura individual que suscita lecturas a nivel psicoanalítico. Pese a lo anterior, la lectura individual del significado del objeto, no anula la naturaleza sistemática del objeto, la naturaleza codificada del mismo. En ese sentido, Barthes propone que existe un sentido profundo en los objetos, incluso en aquellos objetos que parecen no tenerlos, los insólitos, pero ellos mismos y todos los objetos existentes en nuestra sociedad terminan por proporcionarlo, integrándose, de esta forma, al gran código de los objetos (Barthes, 1990).

Además, si bien el objeto se presenta como un útil funcional, en donde la función siempre sustenta un sentido, el sentido no es transferible al objeto: se puede decir que en un objeto existe una especie de lucha entre la actividad de su función y la inactividad de su significado. El sentido (De los objetos) es un hecho cultural, naturalizado por la palabra que nos hace creer en la situación puramente transitiva de objeto. Nos encontramos en un mundo práctico de usos, de funciones, de domesticación de objeto, pero por los mismos objetos estamos en un mundo de sentidos. La función hace nacer el signo (El objeto). Esta conversión de la cultura en pseudonaturaleza es lo que puede definir la ideología de nuestra sociedad (Barthes, 1990).

¿Pero de dónde proviene el significado o sentido de los objetos? Barthes no lo deja claro: señala que sería provisto por el lector, que el sentido otorgado no es transferible al objeto, que el sentido de objeto estaría dado por su uso, que existiría un profundo sentido en los objetos, y que al interior de cada objeto existe una lucha (una especie de humanización) entre su función y una significación ausente.

Y por otra parte, por qué llamar a la cultura como una pseudonaturaleza. ¿Acaso la palabra no respondería a la propia naturaleza humana como se puede apreciar desde la ontogénesis del lenguaje? O bien, ¿la cultura no responde al desarrollo social propio de la humanidad?

El lenguaje, la palabra, es el que permite abstraer, generalizar y clasificar al mundo de los objetos: por medio de éste significa. Los objetos presentan características y funciones propias, pero el sentido o significado de los objetos no está en ellos; es la actividad del hombre con ellos la que le permite la semantización utilizando el lenguaje como herramienta para ello (Flores y Lara, s.a).

Si bien las palabras poseen una función connotativa, existe otra dimensión en ellas: el sentido personal de las palabras que aparentemente se incluye en lo connotativo, pero que apunta a la significación o sentido que adquiere la palabra para el sujeto, y este sentido está en relación a la experiencia de vida, a sus necesidades, motivos y fines como sujeto. Esto no es igual respecto de los significantes socialmente construidos puesto que éstos están vinculados con el mundo objetivo que rodea al individuo. El sentido personal está relacionado con la realidad de su vida en el mundo (Flores, Lara, s/a), es "el sentido (Personal) que crea la parcialidad humana" (Alexei Leontiev, en Flores y Lara, s.a.:15).

Los significados entendidos como fenómenos de la consciencia social entran en contacto con el sujeto, independientemente de su relación con su vida, necesidades o motivos, y éste los asimila como un sentido personal. De esta forma los significados dentro de la consciencia del sujeto tienen un sentido, todo tiene un sentido. Pero este sentido personal transcurre en medio de la lucha por la consciencia de los hombres que

se libra en la sociedad. El individuo no elige entre una serie de significados que se le presentan, más bien elige entre posiciones antagónicas que se expresan y aprehenden mediante estos significados (Alexei Leontiev, en Flores y Lara, s.a).

Como proponía Barthes, un teléfono bien puede transmitir la idea de lujo o femineidad, pero aquí hay que precisar dos cuestiones a la luz de lo que hemos visto: sentido personal y significado social. Si el objeto teléfono puede transmitir femineidad o lujo es porque esos valores los otorga el sujeto y no el objeto, y lo que significa socialmente, en tanto femineidad o lujo, corresponde a una intencionalidad para transmitir una idea, una ideología a través de éste (Flores y Lara, s.a).

Según lo anterior, el sentido separado del “fetichismo de las cosas”, del distanciamiento contemplativo del objeto para explicarlo, lo ubica en un plano en que el sentido a través de las cosas, actúa en una realidad social y política. Por tanto, el significado que pueda tener un edificio no estará dado por la estructura arquitectónica, sino por el sentido que se le otorga. Una semiótica que estudie estos fenómenos deberá considerar los valores políticos de sentido que involucran a los objetos, y a su propio análisis, dentro de las posiciones sociales y de clase presentes en el mundo real (Flores y Lara, s.a).

Capítulo III

Marco metodológico.

A continuación se presenta el Marco metodológico de esta investigación, y en el cual se argumenta sobre la elección del Paradigma, el estudio de caso, el campo investigado, los/as estudiantes/entrevistados, las técnicas de producción de datos, el análisis de datos, y los criterios de credibilidad.

1.- Paradigma seleccionado: Comprensivo-Interpretativo.

Considerando que el objetivo de esta investigación es comprender cómo significan los/as estudiantes de un colegio polivalente de la comuna Padre Hurtado, el diseño arquitectónico de la institución escolar en donde desarrollan su vida académica y estudiantil, se ha seleccionado el paradigma comprensivo-interpretativo puesto que está en concordancia y permite la comprensión de los significados.

Además, es un diseño que permite una variabilidad de técnicas y secuencia u ordenamiento, vale decir, su diseño es abierto, lo que a su vez posibilita centrarse en el objeto de la investigación (Dávila en Delgado y Gutiérrez, 1999). Esto es relevante puesto que al estar centrado el diseño en el objeto, en los significados y los objetivos de la investigación, todas las técnicas y lecturas en este diseño cualitativo permiten una mayor variabilidad en el análisis de la información recopilada. Como resultado de lo anterior, y no menos relevante, en esta perspectiva todos los significados recopilados poseen la misma importancia, no descartándose ninguno porque sean erráticos o no concuerden con el objeto de la investigación (Dávila, en Delgado y Gutiérrez, 1999). En concreto, todos los significados que construyen o expresan los sujetos permiten lograr los objetivos planteados, encardinándose las perspectivas o enfoques para responder la pregunta de investigación y a los objetivos planteados.

Utilizando una metodología como la descrita es posible comprender el sentido de los discursos recopilados mediante el desentrañamiento de los significados que declaran los sujetos (Dávila en Delgado y Gutiérrez, 1999), lo que permite acercarnos a sus

vivencias en relación a lo que experimentan, perciben y valoran en los espacios que les ofrece la institución educativa, para de esta forma, capturar la variedad y divergencias de los significados simbólicos socialmente construidos, y además los significados con sentido subjetivo que cada uno/a imprime individualmente a lo experimentado en el establecimiento escolar.

Es importante destacar una situación que implica al investigador/a en esta elección, y es que en esta perspectiva cualitativa, éste/a se encuentra dentro del campo a investigar como un estratega que delimita e incluye las técnicas, sujetos y momentos en forma variable según se desarrolle la investigación (Dávila en Delgado y Gutiérrez, 1999). Además, el análisis y la interpretación es en último término resorte del mismo/a, vale decir, que en el investigador/a “la información se convierte en significación y sentido” (Dávila en Delgado y Gutiérrez, 1999:77). Estas situaciones conllevan cierto sesgo que parcializa todo el proceso de descripción, análisis, interpretación y asignación de significados, ya que no sería neutral o inocente puesto que todo estaría en manos del investigador/a, en otras palabras, es el investigador/a quien integra lo qué se dice y quién lo dice (Ibáñez en Dávila; en Delgado y Gutiérrez, 1999).

Sin embargo, tal sesgo “parcializante” se ve disminuido porque el investigador/a, actor con significados como tantos otros en el mundo cotidiano, asume un rol de observador científico de las percepciones declaradas y actos de los otros actores que son parte de su investigación. En este nuevo rol, por una parte, el investigador deja de ser actor, y por otra, le obliga a colocar entre paréntesis sus propias categorías culturales para realizar una adecuada interpretación de la consciencia de los otros; en suma, exige de su parte acudir a su consciencia de manera intencional para determinar aquello que investiga, aquello que gracias a la epogé aplicada, le permite realizar un escrutinio sistematizador de lo que observa describe e interpreta (Schütz, 1993, en Riquelme, 2006). Por lo tanto, el rol del investigador/a se ve validado en este ejercicio. Sin embargo, esto no se puede extrapolar a las significaciones por él/ella atribuidas a otros esferas, puesto que en esta perspectiva no se pretende una representatividad estadística válida, única y homogénea, sino que más bien la comprensión e interpretación de tales significados por parte del investigador, presentando de esta

forma la variabilidad de perspectivas y significaciones de todos/as los sujetos participantes.

Debido a la profundidad y flexibilidad que ofrece metodológicamente el paradigma comprensivo interpretativo, permite abordar todos los aspectos referidos a los significados de los/as estudiantes en torno a los espacios arquitectónicos que ofrece el establecimiento educacional, es decir, la subjetividad real de las relaciones sociales. La perspectiva cualitativa al dirigirse al sujeto en forma directa para conocer, comprender e interpretar los significados que declara, lo que está haciendo es otorgar voz a los propios sujetos de la investigación social, logrando de esta forma una articulación entre teoría y práctica social (Ortí en Delgado y Gutiérrez, 1999).

Para Marx (1845), comprender la realidad implica una actividad cognoscente crítica que pone de manifiesto las contradicciones del mundo social, y también pone en evidencia la naturaleza transformadora del hombre como ser social. De esta forma, y a partir de la comprensión crítica de la realidad, sea de los sujetos de investigación y del mismo investigador, conlleva a un ejercicio práctico de transformación, de praxis transformadora de la realidad social, porque de otro modo la práctica social y los sentidos y significados que los hombres atribuyen a sus actos quedarían en la mera contemplación comprensiva (Marx, 1845). Por tanto, toda investigación con una orientación cualitativa “tiende a recuperar el proyecto integral de conocimiento originario de la ciencia social como articulación de teoría y práctica para la transformación social” (Ortí en Delgado, Gutiérrez, 1999:87).

Dicho lo anterior, y considerando que los sujetos construyen los significados y la realidad socialmente, vale decir se construyen como personas en y con el mundo (Berger y Luckmann, 1972), la pregunta de investigación y los objetivos de la misma, no pueden ser respondidos sino que desde lo que significan los/as estudiantes en el espacio escolar que experimentan para, efectivamente, posibilitar la dialéctica transformadora entre los significados declarados y las prácticas sociales que realizan.

2.- Tipo de método seleccionado: Estudio de caso.

De acuerdo al objetivo de esta investigación el método seleccionado es Estudio de Casos entendido como un procedimiento que permite estudiar la particularidad y complejidad de un caso particular porque interesa el caso en sí; porque interesa comprender su actividad en circunstancias importantes en cuanto a “ver que es, qué hace” (Stake, 1999:20). Por lo mismo, en esta investigación el método permite profundizar en los significados que declaran los/as estudiantes en cuanto a ver qué es y qué hacen en relación a los espacios arquitectónicos en que se desenvuelven en el establecimiento escolar.

Debemos agregar, que, y debido a que es un caso único puesto que el interés está centrado en los/as estudiantes de este colegio en particular, tales resultados no serán extensivos o representativos de lo que pudiera acontecer en los espacios arquitectónicos para otros/as estudiantes de diferentes establecimientos educacionales. Esto se debe a que no es pretensión de este método generalizar, sino como se ha dicho antes, particularizar los fenómenos complejos y en movimiento para comprender un caso (Stake, 1999).

Por último, y junto a lo anterior, que este método esté centrado en la profundidad investigativa, lo hace flexible frente a nuevos requerimientos de la propia investigación o a insertar e incursionar en otras direcciones para lograr el objetivo; en ese sentido, es un enfoque progresivo, y como tal, posibilita enriquecer la investigación según sea su desarrollo (Stake, 1999).

- Campo a investigar.

Respecto al campo a investigar, el caso, corresponde a una comunidad de un establecimiento educacional, el cual fue seleccionado considerando dos criterios fundamentales para este estudio.

El primero se refiere a que es un establecimiento diseñado y construido arquitectónicamente de acuerdo a las normas dispuestas legalmente y que se encuentran vigentes (Ordenanza General de Construcción, Título IV, Cap. V, Locales escolares y Hogares Estudiantiles, 2009). Lo anterior, indica que cumple con los estándares delineados por la autoridad central educacional en el país - MINUDUC: Ministerio de Educación -, y por tanto contiene su diseño los requisitos necesarios y acordes para cumplir con los procesos de enseñanza y aprendizaje que correspondan, en cuanto a metraje por estudiante en las salas de clases, pasillos, dependencias de recreo y deportivas, casino, talleres, etc.

El segundo criterio se relaciona con la comunidad humana que integra y circunda el establecimiento educativo. De acuerdo a lo expuesto anteriormente en esta investigación, la influencia de la escuela es tanto más evidente e importante en la medida que la comunidad que asista a ella sea vulnerable, tanto en los aspectos económicos, sociales y culturales (Bruner y Elacqua, 2003), vale decir, entre mayor deprivación más importancia adquiere la escuela, tanto en el plano pedagógico como en el psicosocial y valórico.

Considerando lo anterior, la implicancia de esta institución educativa en el sector en que se inserta, tendría gran impacto ya que se trata de una comuna de bajos recursos, y cuyos niveles socioeconómicos corresponden a clase media baja, clase baja e indigentes de acuerdo al Censo 2002 consultado (No fue posible acceder al del 2012 por problemas en su implementación, lo cual actualmente está siendo resuelto por una comisión internacional).

Otros indicadores que patentan la condición denominada “vulnerable” que presenta la comuna, los cuales generan un impacto en diversos ámbitos sociales y educacionales, están a que el promedio de remuneraciones imponibles de trabajadores dependientes asciende a \$356.000 mensuales; la ficha de protección social ubica a 24.672 habitantes en el primer y segundo quintil de un universo proyectado de 50.696 habitantes para el 2012 (Decimos proyectada porque la base de datos no se encuentra actualizada en INE: Instituto Nacional de Estadística. La cifra que se presenta es la

proyectada por este mismo organismo el año 2002); además, presenta un alto índice de allegamiento (41 %); el hacinamiento medio y crítico es de un 21 % (Rango: 2,5 o más de 5 personas por cada dormitorio); el 15,7 % de las viviendas se consignan como precarias (Con piso de tierra, mediaguas o piezas dentro de viviendas); cuenta con dos consultorios para una población de 50.696 habitantes (proyectada para el año 2012 según censo 2002); el sistema de salud principal es Fonasa (Fondo Nacional de Salud), y el 62 % de la población pertenece a los tramos A y B (Carentes de ingresos y hasta \$182.000 de ingresos mensuales, año 2010).

En cuanto a educación, en los resultados PSU (Prueba Selección Universitaria) año 2011, el promedio comunal general de lenguaje y matemática fue de 468,6 puntos; en resultados Simce (Sistema de evaluación de la calidad de la educación) en 4to. y 8vo. año de enseñanza general básica, años 2010 y 2009 respectivamente, los promedios en lenguaje y matemática se mantuvieron en iniciales e intermedios, es decir, entre 223 hasta 264 puntos; la enseñanza superior completa de sus habitantes corresponde a sólo el 5,4 % (año 2009), entre otros indicadores, todos los cuales hacen relevar la importancia que tiene la escuela en esta comunidad, en un contexto disminuido social y económicamente (Observatorio social. Reporte comunal. Comuna Padre Hurtado, 2012).

En relación al establecimiento escolar, el edificio es de concreto, de dos y tres pisos, totalmente pavimentado, y con red eléctrica en todas las instalaciones. Los niveles de enseñanza se encuentran organizados en diferentes dependencias (Educación pre-básica y hasta 6to. año básico en un sector; 7mo. y 8vo. Básico, y enseñanza media en otro). En general cuenta con un casino, un gimnasio, dos salas de computación, un centro de recursos para el aprendizaje (CRA, Biblioteca), una sala audiovisual para todos/as los estudiantes del establecimiento, y una plaza en el sector de educación básica con juegos. Además, los niveles cuentan con entrada diferenciada, pre-básica y básica por un lado, y 7mo. Y 8vo. Básico y enseñanza media por otro. Cabe agregar que cuenta con una rampa de acceso para minusválidos en la entrada principal, y en su interior no existen elementos arquitectónicos que permitan la movilización expedita de personas con estas características.

En cuanto a dependencias de enseñanza media, posee 38 salas de clases, talleres de especialidad, un laboratorio, oficinas administrativas, de docencia directiva, de inspectoría, sala de profesores, ocho baños (cuatro con duchas), y un patio central techado con una multicancha pintada.

Por otra parte, el establecimiento atiende niveles de enseñanza parvularia, básica, media (Científico humanista y técnico-profesional), y enseñanza nocturna para adultos. Además, cuenta con alrededor de 1600 alumnos en todos los niveles, el promedio de estudiantes por curso es 40; tiene asignaciones como Desempeño Difícil y Subvención escolar preferencial (Ley SEP) en educación general básica hasta 1er. año medio, así como excelencia académica (SNED: Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados). Cabe agregar que cuenta con convenios para las carreras técnico-profesionales con el Instituto Superior CIISA y CISCO (Telecomunicaciones), y con la asesoría técnica educativa, ATE, de Red Escolar Santillana para educación general básica.

Debido a los resultados de su gestión durante su trayectoria de diez años a la fecha, el establecimiento educacional tiene una gran demanda en la comunidad. Tal cuestión se observa porque la matrícula del mismo se encuentra completa la mayor parte del año escolar, y por la cantidad de familias que postulan en todos los niveles que atiende el establecimiento, lo cual produce listas de espera. Además, esta institución como hemos dicho, cuenta con excelencia académica desde el año 2010, la cual ha mantenido, convirtiéndose en otro factor llamativo para las familias. De acuerdo a investigado, en los años 2010 y 2011 de un total de 22 establecimientos escolares de la comuna, se ubico entre los ocho que obtuvieron bono por excelencia académica (SNED, 2012), siendo el único en el nivel de enseñanza media (Mineduc, 2012).

- Estudiantes/entrevistados participantes.

Considerando que el objetivo general de esta investigación es conocer, comprender e interpretar los significados que otorgan los/as estudiantes al espacio arquitectónico escolar en que desarrollan su vida escolar y estudiantil, es que los criterios de

selección se relacionaron fundamentalmente con incluir todas las posibilidades discursivas en relación a la pregunta central. De esta forma, la única condición fue que los/as estudiantes cursaran enseñanza media. Tal requisito está fundado en que éstos/as se encuentran en una etapa de búsqueda de un sentido de identidad; existen cambios físicos evidentes en el cuerpo, y también junto a ello, otros importantes procesos que involucran percepciones de mundo, intereses y criticidad frente a su entorno, todo lo cual afecta sus futuros proyectos de vida y comportamientos (Guzmán y Marambio, 2004). Por esto es importante conocer su visión y vivencias, ya que en esta etapa de búsqueda y crítica, los ejercicios de problematización y juicios se proyectan en múltiples direcciones, incluido el establecimiento escolar. Podríamos decir, que atraviesan un conflicto que tiene múltiples caras; problemático y exigente pues deben gestionar respuestas mientras hacen y se forman.

En relación a los/as participantes fueron 25 estudiantes, hombres y mujeres, de 1ero. a 4to. año de enseñanza media, y no se consideraron criterios referidos al rendimiento académico, comportamiento disciplinario, participación en CCAA u otro. Esto debido fundamentalmente a que se privilegió la amplia participación con el objeto de recoger los significados desde las más diversas ópticas.

3.- Técnicas de producción de datos.

Respecto de las técnicas seleccionadas para la recopilación de datos, estas fueron la entrevista semi estructurada y la entrevista grupal.

Considerando que la entrevista corresponde a un proceso comunicativo conversacional, continuo, con cierta línea temática, además pactada y en confianza entre el entrevistador y el entrevistado, la subjetividad de la información obtenida es su principal característica y riqueza (Alonso en Delgado y Gutiérrez, 1999). En tal subjetividad se encuentran las valoraciones, pensamientos, emociones y vivencias, tanto de los temas abordados en la misma entrevista, como las que realiza el propio entrevistado de su propio actuar según reflexiona e interactúa con los temas que se proponen. En ese sentido, esta técnica permite conocer y profundizar en el discurso

simbólico de los/as entrevistados, logrando de esta forma una producción de datos de carácter pragmático, en donde en el discurso que formula el/la entrevistado se puede apreciar a cómo este sujeto actúa y reconstruye el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales (Alonso en Delgado y Gutiérrez, 1999). Por lo mismo, esta técnica es pertinente con el objetivo perseguido en esta investigación, ya que permite conocer y profundizar en el discurso simbólico de los/as estudiantes entrevistados en relación al espacio físico escolar, en tanto percibido y valorado.

En relación a los temas abordados en las entrevistas, éstos fueron desarrollados según la pregunta de investigación y los objetivos de la misma, por lo tanto trataron sobre la evaluación de la infraestructura (interna y externa), la apreciación estética del diseño, las percepciones provocadas por el espacio en diferentes zonas y en general, y las propuestas al diseño según fuesen necesarias para los/as entrevistados. En lo particular, y por mencionar algunos ejemplos, las preguntas versaron sobre la distribución de los espacios físicos (Salas de clases, casino, patio, oficinas directivas y sala de profesores, etc.), colores corporativos, áreas verdes, intervenciones gráficas del estudiantado, fachada del establecimiento escolar, entre otros relacionados a la infraestructura física.

Con el objetivo de abarcar la mayor variedad de discursos de los/as estudiantes, y de esta manera cubrir el espacio de significados relacionados con los objetivos de esta investigación, es que se invitó a participar a estudiantes de 1ero. a 4to. año medio, los/as cuales fueron tipificados según lo que se percibía y evidenciaba en su actuación dentro de las diversas actividades y espacios dentro del colegio.

Este ejercicio de selección fue realizado con la colaboración de cinco docentes que mantienen un contacto permanente con los/as estudiantes más allá de la clase (Coordinadores de actividades extraprogramáticas, asesores de Centro de Alumnos, coordinador pedagógico de enseñanza media, profesores/as jefes). De esta forma, se incluyó a dirigentes del Centro de Alumnos, líderes para la comunidad estudiantil, reflexivos, cuestionadores de todo, esforzados académicamente, retraídos en su curso, tranquilos, responsables, desordenados, bulliciosos, y sobresalientes en el rendimiento

académico. Con todo, esta labor de selección fue compleja ya que todos/as comparten más de alguna de las características nombradas, y fundamentalmente porque todos/as los estudiantes son válidos como fuentes de opinión y discurso. Cabe agregar que dentro de esta tipificación no fueron incluidas las de “líder positivo” o “líder negativo”. Las razones de ello son, que por una parte corresponde a una tipificación asociada a un juicio de tipo valórico, y por otra, que este juicio responde a los objetivos emanados del cuerpo docente y directivo, las cuales en general representan los intereses propios de la institución, y no los intereses de esta investigación. Además, y como se podrá apreciar en la tabla resumen sobre las entrevistas realizadas, la distribución de género fue prácticamente equitativa, lo cual fue un resultado casual del proceso de selección de los/as participantes.

Por otra parte, las entrevistas se realizaron en forma individual y grupal.

Para las entrevistas individuales se seleccionaron a los/as entrevistados considerando aquellos/as en los cuales se apreciaba y observaba una manifestación discursiva de alguna forma más evidente respecto de los temas y actividades escolares que enfrentan, cuestión que en cierta medida permitiría profundizar en los temas a tratar en las entrevistas. Además, dicho criterio de selección dejó al margen enjuiciamientos de tipo valórico respecto de los contenidos de los discursos que se apreciaban y observaban en esos/as estudiantes.

En relación a las entrevistas grupales éstas se realizaron en dos niveles. Por un lado, estudiantes de 1er. y 2do año medio, y por otro, estudiantes de 3ero. y 4to. medio. Esta organización tuvo por objetivo que los/as integrantes de cada grupo tuviesen la misma edad y experiencia escolar, y por lo mismo que el discurso de los estudiantes mayores no interfiriera en el de los menores. Las entrevistas individuales estuvieron a cargo de la investigadora, y las entrevistas grupales fueron moderadas por un docente del establecimiento, el cual fue instruido sobre la dinámica y objetivos que conlleva esta actividad.

En la siguiente tabla se presenta un resumen de todas las entrevistas realizadas.

TABLA RESUMEN DE PARTICIPANTES Y ENTREVISTAS REALIZADAS										
NIVEL	Entrevistas Individuales 1ero. a 4to. EM			Entrevista Grupal 1er. y 2do. EM			Entrevista Grupal 3er. y 4to. EM			Total Nivel
	Cantidad	Fem.	Masc	Cantidad	Fem.	Masc.	Cantidad	Fem.	Masc.	
1ero.	3	3	-	5	3	2	-	-	-	8
2do.	1	1	-	6	2	4	-	-	-	7
3ero.	3	1	2	-	-	-	4	2	2	7
4to.	1	1	-	-	-	-	2	1	1	3
Total	8	6	2	11	5	6	6	3	3	25

Cabe agregar que las entrevistas grupales inicialmente se habían concebido como grupos de discusión, pero más bien resultó una entrevista grupal ya que muchos de los entrevistados se conocían entre sí, y la investigadora tuvo que ser más directiva con el grupo puesto que predominaba el habla individual y la escucha grupal (Canales, Peinado en Delgado y Gutiérrez, 1999). Por ello la técnica corresponde más bien a la entrevista grupal, puesto que resultó dificultoso en ciertos momentos, especialmente al comienzo, que emergieran los discursos en forma autónoma y se mantuviese una coherencia por parte de los/as entrevistados, debiendo el entrevistador dirigirse en forma individual para lograr generar discursos.

Lo anteriormente descrito se puede atribuir a la conjugación de dos factores. Por un lado, se debería a la falta de experticia por parte de esta investigadora y el entrevistador para llevar a cabo esta actividad, y por otro, a que los/as estudiantes no tienen por costumbre conversar en forma abierta y crítica frente a temas que involucran al colegio con presencia de una docente. De hecho, algunos/as manifestaron que nunca habían pensado en las situaciones que se iban proponiendo en las entrevistas, o bien guardaban silencio, lo cual no implica que no pudieran generar una opinión. Además, y conforme avanzaba la actividad iban tomando confianza y en largos

periodos se alcanzó un importante intercambio de opiniones y contra argumentaciones entre los/as mismos, lo cual es semejante a una de las características de un grupo de discusión.

Por otra parte, la investigadora realizó observaciones en el patio y en diversas dependencias del colegio antes de las entrevistas y en forma periódica por más de un mes, respecto del comportamiento y las actitudes de todos/as los estudiantes en general. Esta información previa fue utilizada para ser abordada en las entrevistas con el propósito de abarcar los comportamientos que llamaban la atención, principalmente al hecho de que los/as estudiantes se acuesten en el piso, en grupos, en los pasillos cerca de la entrada de su salas de clases cuando estaban en recreo u horas libres. Es importante destacar que la investigadora es profesora de este colegio desde el año 2004 a la fecha.

Además, y con el objetivo de contar con otras miradas sobre los comportamientos y actitudes de los/as estudiantes en todos los contextos que utilizan en el colegio, se solicitó a cinco profesores que realizan una observación dirigida hacia estos objetivos durante un mes lectivo. Para ello, se elaboró una pauta tipo que recogiera sus observaciones en la sala de clases, talleres y patios. Esta pauta tuvo por objetivo ordenar y sistematizar las observaciones de tal manera que la “mirada” abarcara diversas actitudes en diferentes momentos de la jornada escolar. Esta actividad fue explicada al grupo de profesores, los cuales accedieron a realizarla, sin embargo, por motivos de tiempo y exceso de labores pedagógicas no pudieron llevarla a cabo. Adjuntamos en los anexos la pauta de observación entregada, con el propósito de que en otras circunstancias pudiera servir de apoyo para investigaciones de igual o similar tenor.

4.- Análisis de datos.

En relación al análisis de datos, esta actividad contempló detectar los temas emergentes, definir categorías de acuerdo a los mismos, e interpretarlos.

En detalle, se detectaron los temas emergentes de las ocho entrevistas individuales, los cuales posteriormente se agruparon para delimitar las categorías y proceder al desarrollo de la interpretación. Por su parte, se realizó la misma dinámica en las dos entrevistas grupales por separado. Finalmente, todas las categorías fueron reunidas en un cuerpo final para proceder a su interpretación. Cabe agregar que se construyeron dos grandes grupos de categorías; por una parte las que se referían a los espacios funcionales generales comunes a todos/as los estudiantes, y aquellos espacios compartidos en la sala de clases por un grupo-curso en forma sistemática y específica.

Respecto a la interpretación misma de las categorías, por una parte, ésta fue realizada considerando algunas características del método denominado Análisis de Contenido, y por otra, el enfoque del Análisis del Discurso.

El siguiente desarrollo tiene por objetivo contrastar en forma inicial lo que corresponde al análisis de contenido (AC) y al análisis del discurso (AD).

Con respecto al AC, éste método considera que el análisis de contenido del texto supera su nivel sintáctico, centrándose en sus niveles semánticos y pragmáticos. “Cuando se habla de análisis de contenido de un texto... (...)... no es al texto mismo sino a algo en relación con lo cual el texto funciona, en cierto modo, como instrumento (Navarra y Díaz, en Delgado y Gutiérrez, 1999:179). Por ello, el objetivo central de este método de investigación social es determinar en forma precisa las conexiones existentes entre el nivel sintáctico del texto con sus niveles semánticos y pragmáticos; niveles que constituirían el sentido, el contenido del texto (Navarra y Díaz, en Delgado y Gutiérrez, 1999).

Sin embargo, como contraparte, este método no considera que aquello que denomina “sentido o contenido del texto”, está relacionado con el contexto social en que se genera el discurso, vale decir, que lo declarado, el discurso, corresponde “a un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas prácticas sociales” (Iñiguez y Antaki, 1994:63), lo cual es precisamente lo que estudia el AD.

Por otra parte, el AC sigue la dinámica texto-análisis-interpretación, en donde el análisis sería un filtro epistemológico (ineludible) frente a cualquier tipo de interpretación posible, y cuyo propósito es generar la producción de meta-textos analíticos. Tales meta-textos representan el cuerpo textual transformado conforme a normas definidas y teóricamente justificadas (Navarro y Díaz, en Delgado y Gutiérrez, 1999). Por su parte, el AD seguiría la dinámica texto-interpretación, con lo cual abriría las posibilidades y libertades interpretativas respecto de lo subyacente del texto, pero tal situación iría en desmedro del rigor metodológico ya que no incluye el análisis del mismo. Sería una interpretación directa y ajustada a los marcos teóricos de referencia del investigador, y no al texto de base, cuestión que no le otorgaría fiabilidad (Navarro y Díaz, en Delgado y Gutiérrez, 1999). Sin embargo, el hecho de que exista el análisis del contenido del texto como etapa intermedia en el AC para el logro de meta-textos representativo del mismo, hace suponer que la palabra, el lenguaje, es bastante simple puesto que en forma directa presentaría el contenido subyacente (semántico y pragmático), vale decir, la palabra sería transparente sin nada que obstaculice su interpretación (Iñiguez y Antaki, 1994).

Es esto último lo que diferencia sustancialmente el AD del AC, pues la palabra como discurso para el AD es un hecho social, un hecho que define y transforma a los sujetos, un hecho que está mediado y definido por la interacción en y con el lenguaje, de tal forma que no existen discursos puros sino que se encuentran anclados en otros discursos (Iñiguez y Antaki, 1994). De esta forma el lenguaje – oral, escrito: leyes, normas, etc. - definiría los discursos individuales y las identidades sociales, todo lo cual estaría presente en los textos declarados por los sujetos, cuestiones que no emergen directamente de la palabra, sino que más bien emergen desde la óptica teórica con que se enfrenta el análisis e interpretación del texto.

Así dichas las cosas, estaríamos en presencia de una teoría analítica y una teoría interpretativa, "... las cuales funcionarían como realidades relativamente autónomas, y sin embargo, mutuamente dependientes" (Navarro y Díaz, en Delgado y Gutiérrez, 1999:181).

Considerando que el lenguaje es el modo de comunicación más importante de la expresividad humana, el proceso de comunicación lingüística debe ser entendido como la comunicación entre sujetos operando en un contexto determinado y con un sentido (Navarro y Díaz, en Delgado y Gutiérrez, 1999). Las palabras poseen un carácter expresivo en tanto expresan las acciones conscientes o inconscientes de la subjetividad, y por tanto la palabra, el lenguaje, es usada para hacer y provocar cosas, tanto para aquel que la declara como para el que la recibe. Pero también la palabra, el lenguaje, es el vehículo principal para la construcción y transmisión de los significados sociales (Berger y Luckmann, 1972). De esta forma, el texto a interpretar estará mediado por estos dos aspectos: por un lado, interpretar la voz del sujeto, y por otra, el universo simbólico que lo determina.

5.- Criterios de credibilidad.

Respecto de los criterios de credibilidad de esta investigación, se realizaron en dos aspectos: triangulación teórica y triangulación vía expertos.

Los procesos de triangulación son entendidos como la combinación de grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes al asumir el estudio de un fenómeno (Flick, 2004).

La triangulación teórica, entendida como un acercamiento a los datos por medio de una diversidad de perspectivas teóricas, permite dotar de mayores grados de credibilidad a las interpretaciones desarrolladas en la investigación. Para este propósito han sido seleccionados los autores presentados en el marco teórico, a saber, considera principalmente los objetos de estudio de la psicología ambiental, la semiótica de Umberto Eco, la semiótica arquitectónica de Ma. Teresa Paláu, y La construcción social

de la realidad de Peter Berger y Thomas Luckmann, entre otros. La selección de los planteamientos teóricos de estos autores se justifica puesto que los marcos conceptuales que proponen son atingentes al desarrollo del problema planteado y a las intenciones sobre las que se sustenta la investigación.

La triangulación vía expertos corresponde a los procesos de revisión y consulta a expertos en la temática trabajada con respecto al proceso de investigación y a las conclusiones finales de ésta. En el caso de esta investigación, la responsabilidad recae en la Srta. Ximena Flores, Magíster en Currículo del Departamento de Educación, de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

En síntesis, y considerando que el objetivo de esta investigación es comprender los significados que declaran los/as estudiantes de un colegio polivalente de la comuna Padre Hurtado, respecto de los espacios físicos que experimentan en el establecimiento escolar, es que el paradigma seleccionado es el comprensivo-interpretativo. En congruencia con ello, el método seleccionado es el estudio de caso ya que se pretende profundizar en una comunidad en específico en cuanto a lo que hace y piensa respecto de la arquitectura que habita. Debido a lo anterior, la comunidad aludida pertenece a un establecimiento prototipo ya que el diseño arquitectónico cumple con la normativa legal vigente en cuanto a construcción de locales escolares, y por lo mismo, tal diseño contiene los lineamientos ministeriales, institucionales, para desarrollar el proceso formativo en su interior. Además, este establecimiento está ubicado en una zona altos índices de vulnerabilidad, por lo que su influencia es relevante en esta comunidad tal cual lo han demostrado los estudios citados anteriormente. Por lo anterior, esta investigación aborda las implicancias de un edificio escolar prototípico en los significados construidos por sus habitantes.

Por otra parte, los/as estudiantes seleccionados de esta comunidad, son adolescentes de primero a cuarto año medio, y su elección estriba en que atraviesan una etapa formativa en donde los juicios de problematización y crítica son constitutivos de su identidad, lo cual coopera en la profundización discursiva respecto de la influencia de la arquitectura en sus experiencias escolares. Considerando estos

factores se realizaron entrevistas individuales y grupales en las cuales se abordaron diversas temáticas relacionadas a los espacios físicos, tanto en lo que experimentan en forma general en el recinto escolar como en lo particular, vale decir, dentro de las salas de clases.

El análisis de datos recopilados contempló análisis de contenido y análisis del discurso con el objeto de relacionar la interpretación de lo declarado dentro de un contexto histórico social que lo determina. Para efectos de credibilidad de este ejercicio interpretativo y analítico se acudió a la triangulación teórica y por expertos. En cuanto a la triangulación teórica, ésta se basa principalmente en los postulados de la psicología ambiental y la semiótica arquitectónica. Con respecto a la triangulación vía expertos, los datos y resultados de esta investigación fueron revisados por una investigadora y magíster relacionada al área de educación.

Capítulo IV

Presentación de resultados.

Las siguientes categorías son el resultado de ocho entrevistas individuales, y dos entrevistas grupales. Tales entrevistas fueron realizadas en salas del establecimiento al cual pertenecen, durante el mes de diciembre del año 2012. Además, tuvieron una duración promedio de una y media hora, y fueron realizadas y grabadas por la investigadora.

Los temas generales tratados en estas entrevistas se relacionaron con la vivencia de los/as estudiantes en el espacio físico escolar. Creemos necesario aclarar que la arquitectura escolar es un tema amplio, que no solamente abarca la edificación misma, sino que todos los espacios funcionales como son las áreas verdes, patios, accesos, color, privacidad, comportamiento, interacción entre los mismos estudiantes en el espacio, entre otros. En ese sentido, se indagó sobre la funcionalidad, la estética, las formas de uso por parte de los/as entrevistados del espacio escolar, los elementos simbólicos, y sobre todos aquellos elementos relacionados con los cuales los/as estudiantes interactúan en su vida en el establecimiento.

Considerando la amplitud generada por los temas abordados, así como las múltiples variantes personales que los/as propios entrevistados aportaron, y manteniendo el norte en cuanto a la investigación sobre los significados que declaran sobre el espacio escolar en su conjunto, es que cada categoría está organizada en torno a la temática o contenido y lo declarado por los/as entrevistados - en tanto descrito, percibido, evaluado y/o valorado, y propuestas – sobre cada temática abordada.

Por otra parte, tales categorías se han agrupado en torno a dos experiencias ambientales que ocurren al interior de la institución escolar. Por un lado, en torno a la experiencia en espacios y elementos comunes a todos/as los estudiantes dentro de la institución educativa, y por otra, a los espacios y elementos comunes en la sala de clases. Esta agrupación responde a la necesidad de establecer aspectos centrales y particulares en las experiencias y significados de los/as entrevistados en el espacio

ambiental. Consideramos necesario precisar la experiencia ambiental general del establecimiento escolar que todos/as los estudiantes tienen y comparten en todos los espacios del colegio, con el objeto de precisar los aspectos centrales y significados compartidos en el espacio “universal”, así como también, precisar la experiencia ambiental en el espacio “nuclear” del grupo curso en la sala de clases, debido a que es un espacio que ocupa regularmente durante la mayor parte de la jornada escolar. Cabe agregar que los temas a que se refirieron los/as entrevistados se agruparon por afinidad en extractos (1 a 189), materia que se encuentra inserto en anexos de esta investigación.

Antes de continuar, consideramos necesario aclarar lo que entendemos por descrito, percibido, evaluado y/o valorado.

La descripción es una forma discursiva que refiere o explica las distintas partes, cualidades o circunstancias de alguien, algo o una situación. Su objetivo es proporcionar información e incluye una información ordenada y detallada. Cabe agregar que corresponde a una descripción subjetiva, puesto que se trata de una representación de cómo una persona observa e interpreta la realidad (educarchile, 2012)

Por su parte, la percepción corresponde a un proceso psicológico, activo y complejo, en donde la persona genera y estructura unidades significativas a partir de las sensaciones que recibe. En la percepción ambiental, la persona genera una experiencia ambiental, en la cual está incluido, organizando los elementos que percibe de acuerdo a propósitos e intenciones (Ittelson, en Valera, Pol y Vidal, 2000). Además, el proceso perceptivo se relaciona con un mecanismo funcional y un principio organizativo en donde la persona diferencia o selecciona las partes para construir un todo. Junto a lo anterior, se desprende que las personas son agentes activos estructuradores del entorno (Valera et.al, 2000).

Respecto de la evaluación, corresponde a un conjunto de actividades que sirven para emitir un juicio, para realizar una valoración – de un objeto, situación o proceso -

según determinados criterios de valor. En la vida cotidiana en forma permanente realizamos juicios puesto que estamos valorando acciones y decisiones que tomamos. Este tipo de evaluación es informal, y no pretende ser objetiva o válida (Cano, 2005). En cuanto a la evaluación y/o valoración en la interacción con el entorno y los elementos que contiene, las personas juzgan el valor del estímulo ambiental que reciben, por tanto, pueden considerar un espacio ambiental agradable o no según la valorización que realicen de la misma. “En la interacción con el entorno, las personas generamos determinadas impresiones de éste. En cierto sentido, el proceso de evaluación es, también, una elaboración de impresiones” (Valera, Pol y Vidal, 2000:65).

Resultados:

1.- Categorías.

1.1.- Espacios funcionales y elementos comunes para todos/as los estudiantes dentro del establecimiento educacional.

1.1.1.- Diseño general del establecimiento.

- Entre la eficiencia estructural y organizacional, el encierro visual y “el modelo carcelario”.

En relación a la evaluación general del establecimiento, los/as entrevistados consideran que es un colegio con una edificación sólida y resistente pues ha soportado sismos lo que proyecta seguridad. Además, bastante amplio lo que les permite movilizarse cómodamente, y señalan que ha ido creciendo y mejorando en el tiempo en este aspecto.

(Extracto 1)

Elisa: Físicamente...es un colegio grande, amplio, cómodo... eh...en términos en que uno en los recreos puede pasearse sin tocarse con las demás personas, eso es igual... me gusta el liceo, es espacioso... (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012)

Ana: Es un colegio amplio... que tiene un patio amplio... igual es cómodo el colegio porque tiene todo cerca... tiene de todo... (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012)

Valentina:... me parece bueno... porque tiene sus salas bien hechas... aparte la estructura es súper buena, aparte para el terremoto no le paso nada...como que uno se siente confiado estando en el colegio (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012)

Camila:... Tiene como varios... tiene hartos espacios, como canchas... Espacioso... que... harto espacio que digamos para jugar... que tiene hartos metros cuadrados... porque ya vivimos un temblor, se ve que está bien estructurado, que está bien construido (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012)

Tomás: Físicamente sería un lugar amplio, en parte con harta infraestructura en cuanto a salas... (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012)

(Extracto 130)

Jonás: em... espacioso se puede decir, em... de 3 pisos obviamente esta hecho de cemento cierto, está pintado obviamente...(....) eh, que es grande, que es bastante grande, tiene dos módulos...(....).... y como que da libertad como para... no está uno apretado, y aparte los más chicos igual tiene su lado... acá estamos los más grandes... Sí, es cómodo. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012)

Miryam: En parte encuentro que ha mejorado porque ya llevo bastante tiempo en este colegio, ya desde kínder, y al principio era algo como simple no más... o sea no más de 5 aulas. En si, el colegio ahora, como decía, es ahora más grande...con harto espacio... o sea te permite que nos liberemos así, nos podamos mover ampliamente, es cómodo con respecto al espacio. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012)

Rodolfo:... lo otro, que la construcción de este colegio está bien rígido, está bien firme, ha soportado hartos temblores... (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012)

Noelia:... y el colegio en sí es como súper amplio... (....).... encuentro que está como súper bien edificado. (Entrev. Grupal. 4to. Medio, 2012)

Respecto de la distribución general de los espacios funcionales, consideran acertado que la enseñanza básica y la enseñanza media se encuentren ubicadas en sectores separados. Esto porque se evitan accidentes con los estudiantes pequeños, y además porque el sector de media es considerado propio de los estudiantes más grandes en donde sienten mayor confianza, y tienen mayores posibilidades de desplazarse con comodidad. Además, plantean que la organización proyecta orden y seguridad; esto último, seguridad, en relación al acceso ya que no cualquier persona podría entrar libremente al colegio.

(Extracto 2)

Camila:... Porque se divide la media y la básica... en cambio si uno junta la media y la básica todo junto se vería desordenado... ejemplo 7mo. Y 8vo. Con media es bueno porque ya son más grandes...en cambio, los niños chicos uno siempre los puede botar... pueden haber accidentes que incluso pueden causar problemas... Si, igual es como todo bien estructurado y bien organizado... que se vea más ordenado igual (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012)

Elisa: Seguridad en parte porque uno tiene la confianza de que no cualquier persona puede entrar al colegio, porque las puertas siempre están... dadas al algún lugar, y están como guardadas... da como seguridad (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012)

Andrea: También opino lo mismo... si está como todo bien preciso... /Se refiere al objetivo del diseño/ Para ocupar bien el espacio (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012)

Ana:... protección y separación de uno y otro... Provoca... intimidación porque es como que estás en tu círculo con el que tu *compartis*... acá son tus compañeros que los ves, que los conoces (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012)

(Extracto 130)

Jonás:... (...)...eh, que es grande, que es bastante grande, tiene dos módulos... (...).... y como que da libertad como para... no está uno apretado, y aparte los más chicos igual tiene su lado... acá estamos los más grandes... Sí, es cómodo. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012)

Por otra, y refiriéndose al aspecto estético del diseño, consideran que el estilo arquitectónico del colegio es el prototipo “clásico” de los establecimientos educacionales que han experimentado, y es clásico porque no presenta variaciones en cuanto a la forma cuadrada de las salas de clases, la distribución general es cerrada, no cuenta con áreas verdes, tiene bastantes rejas y los colores corporativos no son llamativos. El diseño así escrito lo consideran poco atractivo, repetitivo, monótono, visualmente plano y uniforme puesto que se observan pasillos y salas en todas direcciones.

(Extracto 3)

Andrea: Que igual es grande... mmm... tiene igual... es como un poquito fome... (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012)

Ana:del estilo...mmm... que es un estilo...no sé, clásico... Porque es como lo mismo de todos los colegios... como el Luís Pasteur, como el Paul Harris /Se refiere a colegios del sector/... que también que tiene las salas como al medio (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012)

Elisa: Em... si igual... diseño...esto que separan la media de la básica igual está como bien eso... y... las salas son igual como un poco fome, no tienen mucho diseño... (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012)

Tomás: Si, en cuanto a estructura si, pero creo que todos los colegios... eh... son iguales adentro, la mayoría de los colegios (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012).

(Extracto: 87)

Javier:... poca diversidad, como muy encerrado, como muy cuadrado... es como lo clásico de Chile... (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012)

Josefina:... es como lo clásico en la forma... (...)... es que los colores no son como llamativos, y muchas rejas, muchas cosas así y no tiene áreas verdes... (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012)

Tomás:... porque puede tener una muy buena excelencia académica pero como se ve no es muy bonito, no tiene muy buen ambiente... (...)... Si, ambiente físico... (...)... es como todo parejo, no veo ningún cambio, todo es para seguirlo, no tiene ningún cambio. (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012)

(Extracto 131)

Beatriz:... como que uno mira para allá y ve lo mismo que acá... (...)... Son todas las salas igual... (...)... muy uniforme. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012)

Noelia:... pasillos y pasillos a cada lado. (Entrev. Grupal. 4to. Medio, 2012)

Rodolfo: Por eso decimos que debería ser más curvilínea, más variado... como que es aquí límite de muralla plana y acá también plano... (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012)

Ante la consulta sobre la percepción del diseño espacial del colegio desde una perspectiva o vista aérea, los/as entrevistados manifiestan que les parece un espacio similar a una cárcel, ya que formalmente el espacio sería rígido – “cuadrado”, frío, sin elementos llamativos - , y a lo que se sumaría la ubicación del patio central, desde donde es posible observar todo lo que allí ocurre por parte de los/as inspectores y autoridades de colegio. Esta vista genera desagrado y la percepción de estar siendo observados por la autoridad.

(Extracto 8)

Javiera: “Un lugar cuadrado... sinceramente yo lo siento como tipo cárcel... lo encuentro como muy rústico... no sé... como una construcción muy antigua que no tiene como... algún tipo de diseño... es como todo cuadrado... y derecho... que le de algo... como más llamativo... que lo encuentro todo como muy... ¡ya! una sala cuadrada, un espacio cuadrado... Todo cuadrado... no es como un lugar como bonito (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012)

Tomás: “... a mi parecer nunca me ha gustado, en general, la estructura de todos los colegios, siento que es... no sé si podrá decir, una... un modelo carcelario... no sé si podría decir... donde te miran alrededor y hay un patio central donde están todos los alumnos y los superiores te miran por arriba (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012)

(Extracto 9)

Javiera: ¡Una cárcel! Porque si le sacamos el techo tenemos... unas salas al lado derecho... al lado izquierdo y *cerrao*... y todo cuadrado... y el patio sin color... y lo que hay en estos colegios... un encierro más que nada... por eso le *sacai* el techo y me tinca una cárcel... (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012)

(Extracto 91)

Josefina:... yo pienso que parece como cárcel... y aparte es como que necesita más áreas verdes... (...)... es que los colores no son como llamativos, y muchas rejas, muchas cosas así y no tiene áreas verdes... y eso hace no sentirse bien en el espacio. (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012)

Simón:... es que este colegio en sí... es como fría... es fría la infraestructura, no tiene nada llamativo... eh... es como cárcel... tienen razón /Se refiere a los dichos de sus compañeros/... lo único llamativo son los murales que hicieron allá atrás /Se refiere a los murales pintados por los/as estudiantes en los muros del fondo en el patio central de educación media/. (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012)

Asimismo, los/as entrevistados señalan que la distribución de las salas de clases, unas enfrente de otras quedando al medio el patio central de enseñanza media, no es adecuada ya que provoca y refuerza la sensación de encierro. Esto porque el patio de enseñanza media está totalmente techado situación que no les permite “ver el cielo”, y además no existen vistas hacia las calles aledañas desde el patio central en donde se reúnen. Por lo mismo, consideran que faltan espacios que otorguen una mayor libertad visual en el sector de enseñanza media de tal forma que al salir al recreo puedan desplazarse en espacios atractivos y diferentes a los actuales. Esta falta de libertad se ve agravada por el hecho de que los/as estudiantes de enseñanza media no cuentan con la autorización para trasladarse hacia otros sectores de la institución educativa, como por ejemplo el patio de enseñanza básica que cuenta con una plaza y en donde aprecian existiría mayor libertad visual. Consideran que esta articulación espacial que experimentan tiene como propósito mantenerles encerrados.

(Extracto 4)

Valentina: (Refiriéndose a si le causa molestia la distribución de las salas)... yo creo que no... Lo malo es que están como en una U... está como muy encerrado el patio... claro... faltan espacios libres... estamos como todos muy juntos (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012)

Elisa: Igual porque uno mira para un lado y ve como puras salas y cosas así... igual como que hay encierro... debería haber una vista a la calle o cosa así (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012)

(Extracto 6)

Ana:... faltan espacios porque, por ejemplo, todo lo ocupan para educación física... porque la plaza tampoco se puede ocupar porque es para básica...

(Extracto 9)

Valentina: ... está como muy encerrado el patio... lo que le faltaría es más espacio libre porque tenemos el patio, está el techo y como todo muy encerrado... por lo menos en esta parte (en la media)... como que allá es más libre /Se refiere al sector de enseñanza básica/... hay más espacio... (En relación a la expresión "libre")... **ver el cielo**, acá tenemos como el techo... están encerrados todo el día (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012)

(Extracto: 88)

Josefina:... cuando todos salen a recreo es como que... todos salen de sus salas y no pueden ir a otro lado. (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012)

Javier:... como a nosotros tampoco nos dejan ir al anexo dos (Se refiere al patio de educación básica)... no hay como mucho espacio para estar... (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012)

Victoria:... porque por ejemplo, en el otro patio hay más espacio, aquí es como muy... chico. (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012)

(Extracto: 92)

Entrevistador: ... imagínense que están volando y están viendo desde arriba el colegio, una vista área del colegio, quiero que observen dos cuestiones... primero, qué les parece la organización de la estructura del colegio, y lo segundo, qué sensación les provoca... (Entrevista grupal 1er. Y 2do. Año medio)

Almendra:... de encierro... (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012)

Diana: ... es que como que fueran 4 paredes y las salas están en el mismo lugar... o sea frente a frente... no hay espacio. (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012)

Josefina:... cuando todos salen a recreo es como que... todos salen de sus salas y no pueden ir a otro lado. (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012)

Javier:... como a nosotros tampoco nos dejan ir al anexo dos /Se refiere al patio de educación básica/... no hay como mucho espacio para estar... el patio se repleta y hay mucho boche, entonces uno como que se siente mucha... mucha... (...)... encierro. (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012)

Enrique:... como que no nos dejaran salir a ningún lado... nos quieren tener encerrados. (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012)

Los/as entrevistados refuerzan esta sensación de encierro y diseño monótono, al comparar el establecimiento con sus anteriores colegios, en donde en estos últimos existía una mayor variedad de espacios, el diseño era más dinámico, y contaban con bastantes áreas verdes. El diseño actual que experimentan genera una monotonía visual en cuanto a generar sensaciones espaciales diversas, y cuyas consecuencias afectan la motivación para asistir y permanecer en el colegio. Concurren al establecimiento sin esperar nada novedoso espacialmente, y por lo tanto ir al colegio se convierte en algo “automático” en donde la actividad central es aprender y aprender en espacios indistintos.

(Extracto 132)

Igor:/Refiriéndose a su colegio de procedencia/... hay más pasillos, tiene dos alas que es como otro colegio más... hay más espacio... (...)... es como más dinámico... (Entrev. Grupal. 4to. Medio, 2012)

Noelia:... yo estuve en un colegio estilo tipo colonial, tenía pasillos, más patios, con bastantes áreas verdes.... las salas estaban solamente en una parte y el resto eran áreas verdes. (Entrev. Grupal. 4to. Medio, 2012)

(Extracto 161)

Jonás:...yo creo que puede ser /Se refiere a la relación entre diseño arquitectónico y comportamiento/... porque a veces uno no piensa en ver algo más, piensa en ver el colegio no más...entonces uno va al colegio como decirlo... como robot... algo automático. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012)

Beatriz:.. Aprende lenguaje, matemática... (...)... por ejemplo esas ventanas están arriba /Indica las ventanas de la sala de clases/. Ni siquiera podemos mirar... sirven para no distraerse, pero... no sé... me siento como loco adentro... (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012)

(Extracto 162)

Jonás:... aprender, aprender, aprender... en cambio si nos ponen algo, entonces ya no vamos solamente a aprender sino que también vamos a observar... nos vamos a empezar a quitar ese... no sé como decirlo... vamos a disfrutar estar en el colegio. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012)

- Propuestas para el diseño general: Modificar espacios y formas para motivar la asistencia al establecimiento y evitar la rutina escolar.

Ante la consulta respecto de las modificaciones que consideran necesarias para el diseño general del colegio, los/as entrevistados plantean que los espacios se conecten entre sí – patio, casino, gimnasio- pues están distantes unos de otros. De esta manera sería expedita la comunicación entre las personas y más accesibles tales espacios. Además, proponen incorporar la idea apreciada en instituciones de educación superior, que en este caso correspondería al diseño de sectores para las especialidades técnico-profesionales, y cuyo objetivo es potenciar las mismas carreras en espacios únicos para cada una de ellas.

(Extracto 6)

Ana:... (...)... le sacaría la sala del fondo para que se una con el otro patio para que no esté tan lejano y que el patio quede más amplio...le pondría una sola entrada... acercaría el casino... /Refiriéndose a las salas de clases/ Las dejaría así porque están conectadas...los profes se pueden comunicar (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012)

(Extracto 7)

Tomás: Podrían ser departamentos, por ejemplo creo que en institutos o universidades hay departamentos de matemáticas, de lenguaje... Claro, hay espacios aquí... yo he visto que hay salas desocupadas, por ejemplo el laboratorio de química no se usa, ahí mismo, al lado hay una sala podría distribuir como un taller de química, dos o tres talleres de química para ciertos cursos que son los que imparten la química... y dejar el laboratorio al medio cosa que se vaya desarrollando todo en ese sector... sería más diverso, por ejemplo no estarías encerrado en una sala... pucha,... ocho horas diarias y tendrías tus transcurso para cambiarte de sala, ir a tal lugar o departamento... y todo eso (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012)

Agregan que con el objetivo de resolver la monotonía visual del diseño, los/as entrevistados proponen alterar las formas de las salas de clases, las cuales en general son “cuadradas”, por formas orgánicas, vale decir, por formas cuyas paredes sean curvilíneas, fuera de lo común. Tales modificaciones afectarían la motivación para asistir al colegio ya que disfrutarían estar en el establecimiento al ver cosas diferentes y no estarían dirigidos solamente en aprender y aprender como lo perciben con el diseño actual.

(Extracto 131)

Rodolfo: Por eso decimos que debería ser más curvilínea, más variado... como que es aquí límite de muralla plana y acá también plano... (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012)

(Extracto 162)

Jonás:... aprender, aprender, aprender... en cambio si nos ponen algo, entonces ya no vamos solamente a aprender sino que también vamos a observar... nos vamos a empezar a quitar ese...no sé como decirlo... vamos a disfrutar estar en el colegio. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012)

Esta propuesta tiene su asidero en el mismo establecimiento, ya que las salas de taller técnico-profesionales y la sala audiovisual poseen formas creativas, no “cuadradas” como el resto de las salas de clases, características formales que les provoca una sensación estética agradable y un comportamiento diferente, más placentero. En estos talleres que cuentan con un diseño espacial diferente, es posible un mayor desplazamiento, interacción visual y desarrollo entre los/as mismos estudiantes. Como evidencia de estas experiencias espaciales “agradables” que los/as entrevistados describen en los talleres, los/as estudiantes que no cuentan con taller de especialidad técnica manifiestan que viven una situación de monotonía y resignación ante la falta de este espacio.

(Extracto 164)

Rodolfo:...como decíamos, la estructura genera distintas reacciones en uno... por ejemplo, yo me comporto de una forma en mi sala del tercer piso, pero me comporto muy diferente en la sala de taller... (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012)

(Extracto 165)

Rodolfo: Por ejemplo, en la sala es rectangular o cuadrada o como se llame, pero en la sala de taller es otra forma... es fuera de lo común... o cuando uno va a la sala audiovisual... (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012)

Jonás:...a mi me gusta *caleta* el taller de enfermería porque su forma es súper *bacán*, es súper bonito. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012)

Entrevistador: ¿Esos talleres no tiene una forma de caja como decía Rodolfo... eso le da más variedad al espacio físico? (Entrev. Grupal. 3ero. Y 4to. Medio, 2012)

Beatriz:... si /Responde a la pregunta del entrevistador/. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012)

(Extracto 166)

Rodolfo:/Refiriéndose a la forma de los talleres técnico-profesionales/... porque es otra estructura de los mesones, de las sillas, de cómo está formada la pizarra... (...)... en el taller yo me siento mejor porque puedo ver al compañero de al frente, el compañero de al lado... tengo espacio para desarrollarme para todos lados... en la sala de clases no. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012)

(Extracto 168)

Miryam: Nosotros no tenemos taller... (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012)

Entrevistador: ¿Y qué les parece esa situación? /Pregunta a Miryam/

Miryam: Es que ya nos acostumbramos... (...)... ya no digo “todos los días lo mismo” o “me tiene *Chata*”... se me hizo costumbre estar en la sala, salir al recreo, volver a la sala, salir a recreo y después irme... (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012)

Esta variedad de movimientos y perspectivas en los talleres, según su apreciación, no son posibles en la sala de clases. Considerando que las especialidades se eligen por parte de los/as estudiantes, los talleres de especialidad son espacios que consideran propios y cada especialidad respeta los espacios de cada cual. Esta situación de pertenencia les provoca satisfacción, por lo cual cuidan sus talleres manteniéndolos ordenados y limpios, cuestión que contrasta con la sala de clases en donde aprecian rayados y suciedad.

(Extracto 166)

Rodolfo:..., porque es otra estructura de los mesones, de las sillas, de cómo está formada la pizarra... (...)... en el taller yo me siento mejor porque puedo ver al compañero de al frente, el compañero de al lado... tengo espacio para desarrollarme para todos lados... en la sala de clases no. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012)

(Extracto 167)

Noelia:... es ordenado/Se refiere al taller de enfermería/, y al estar limpio a uno le da la sensación como que está trabajando ordenado... (...)... pero en la sala, la pizarra está rayada, las paredes están rayadas... la sala a veces está sucia... (Entrev. Grupal. 4to. Medio, 2012)

Jonás:... Por lo mismo, nuestros talleres los cuidamos más... el taller de enfermería es de nosotros, los de *conta* o los de *tele* no entran... /Se refiere a

los/las estudiantes de contabilidad y telecomunicaciones/. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012)

En síntesis:

En relación al diseño general del establecimiento, los/as entrevistados consideran que la construcción del colegio es segura ya que ha resistido temblores, y que la separación entre enseñanza básica y media es adecuada porque permite un mayor desplazamiento a los/as estudiantes de enseñanza media en su sector, y evita accidente con los estudiantes menores. Por otro lado, también consideran que el diseño es el típico – clásico – de cualquier establecimiento educacional, en cuanto a que presenta formas cuadradas y repetitivas en todas direcciones, salas de clases y pasillos, además de pocas áreas verdes, muchas rejas, escasez de espacios libres y aglomeración de estudiantes. Como resultado de este diseño, los/as entrevistados asocian el diseño general del establecimiento escolar a un modelo carcelario en cuanto a la distribución física de las salas, del patio y la falta de implementación, áreas verdes y colores llamativos, cuestiones propias de un espacio de reclusión. Por lo mismo, este diseño causa una monotonía visual que afecta la motivación de los/as estudiantes para asistir al colegio ya que no experimentan espacios distintos y atractivos de observar u ocupar, resultando como consecuencia que la actividades estén concentradas solamente en “aprender y aprender” como declaran. Además, al estar las salas dispuestas alrededor del patio central, el cual está totalmente techado, provoca una sensación de encierro puesto que no existen vistas hacia el exterior, sea a la calle o al cielo. Esta sensación de encierro se ve reforzada cuando los/as entrevistados comparan el sector de enseñanza media con el de básica, ya que éste último cuenta con una plaza, a la cual los/as estudiantes de enseñanza media tienen prohibido desplazarse.

Con el objeto de mejorar el diseño general, los/as entrevistados proponen que se conecten de manera más expedita los espacios existentes - casino, gimnasio, salas de clases - ya que se encuentran alejados. Además, que se organicen las carreras técnico-profesionales en sectores para potenciar su desarrollo en lugares propios, cuestión similar a lo que ocurre en instituciones de educación superior. Por otra parte,

agregan que las formas de las salas sean variadas para que visualmente sea diferente y más atractiva la composición general que experimentan. Por último, cabe destacar que las salas de taller técnico-profesional presentan formas irregulares lo que implica que la implementación – mesones de trabajo, mesa del profesor/a, estantes, etc.- esté dispuesta en forma diferente a las salas de clases convencionales. Esta situación es agradable para los/as entrevistados ya que se pueden observar entre sí e interaccionar con mayor libertad. Como resultado, estos espacios los consideran como propios, los mantienen ordenados, y afecta positivamente su motivación para asistir al establecimiento.

- Entre la organización administrativa, el poder fáctico y la resistencia del estudiantado hacia el control.

En relación a la ubicación específica de las oficinas directivas y sala de profesores, las cuales se encuentran articuladas y reunidas en un espacio central del segundo piso del establecimiento, los/as entrevistados reconocen perfectamente dicha ubicación.

(Extracto 15)

Ana:... allá (Señala con la mano hacia las oficinas)... subiendo la escalera...está la de inspector general, la sala de profesores, la del...utp...y la sala de la tía mary... la inspectora... y las otras no me acuerdo bien... (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012).

Javiera: ... la de la Sra. A que es la directora, la de la inspectora que está al medio igual pasaba como siempre metida ahí, y la de don G, la don J con el tema de la practica la conozco más, está la sala de computación y la sala de profesores... (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

Valentina: ... si *po'* en el segundo piso... está la del inspector G, la directora, y hay otras más... la del jefe de carrera (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Camila: Arriba, en el pasillo de acá (Indica con la mano la ubicación)... están todos juntos ahí (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

Andrea:... en el segundo piso... el de la entrada... (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

Tomás: Está la oficina del inspector general, la oficina de la directora, al otro lado está la oficina del señor jefe de carrera, y al otro lado está la sala de profes (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

(Extracto 95)

Entrevistador: ¿Qué opinión tienen respecto de donde se ubican las oficinas de dirección... saben dónde están? (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

Todos: Si.

Entrevistador: ¿Y al lado?

Todos:... la sala de profesores

Con respecto a los objetivos funcionales de esa ubicación, señalan que estaría fundada porque permite una comunicación y coordinación expedita en labores administrativas entre directivos y docentes, en caso de emergencias, para trámites de apoderados, u otros eventos relacionados y propios a estas funciones.

(Extracto 16: entrevistas individuales 1er. a 4to. Medio)

Ana: Yo creo que es para apoyarse unos y otros, porque si se necesita en libro lógicamente deben estar cerca para buscarlo...y marcar la salida... y esas cosas de los profesores (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012).

Javiera:... quizás por ser ellos los primeros que están allí en la entrada... más que nada... uno entra al colegio y va a encontrarse con las oficinas *al tiro*... y si uno quiere hablar con alguien en el colegio van a entrar... no están distribuidas por las salas ... por eso yo creo... no sabría decirle... (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

Camila:/Refiriéndose a la funcionalidad de la ubicación de las oficinas directivas y la sala de profesores/... si pasa algo con uno todos se enteran. A mí me parece bien porque cualquier duda que tengan los profes, la directora, el inspector está todo ahí... en vez de cruzar todo un patio o bajar o cualquier cosa es como mejor eso (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

(Extracto 96)

Simón:... igual como que está bien porque si no... ¡Oh! tengo que ir *pa'* allá...está bien que estén todas juntas en un lado... así es más fácil llegar. (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

Otra función que detectan los/as entrevistados es que esta ubicación permite el control visual, la vigilancia, de los espacios físicos en su interior. Tal cuestión ha sido corroborada por los/as mismos, puesto que se han ubicado en la escalera principal

aledaña a estas oficinas, desde donde se puede observar hasta el fondo del patio. Agregan que en esta ubicación, la escalera, el inspector general del colegio se instala a vigilar la convivencia de los/as estudiantes, especialmente en los recreos, y para, eventualmente, interceder en caso de conflicto.

(Extracto 17)

Ana:...se ve la distribución de las salas, con la galería y el patio, y esas cosas....una vista previa de la... de todo (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012).

Javiera:.... claro, veo derecho, pero ya para los lados mucho no veo por el tema de las escaleras y de los fierros y eso... pero derecho se ve todo... pero también hay dos oficinas más... la de la Sra. C y la de lo inspectores por acá... más para los inspectores *pa'* que ellos anden vigilando (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

Valentina:.... que ahí como que vigilan todo... se ve como todas las salas... todo el patio (Entrev. Indiv. 3ro. Medio, 2012).

Elisa: Están bien ubicadas porque pueden ver todo, pueden ver todo... aunque igual están un poco lejos de las demás salas, pero para su vista pueden ver todo... esta la escalera principal donde ven quien llegan quien sube, guíen baja, igual está bien... /Refiriéndose a los objetivos de esa ubicación/ Si, para guardar y controlar...para las dos cosas (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

Tomás: Porque hay una concentración, creo que es para la mayor información entre ellos, y redundando en lo que le dije anteriormente, al estar al centro, y al tener una visión completa de todo lo que esta pasando en el patio, un pasillo, todo lo que está al medio (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

(Extracto 18)

Ana:...ah... que pueden ver lo que pasa en los recreos, porque por ejemplo el inspector general de por si se para ahí...y ve como lo del recreo... como donde nos juntamos todos... como conocer más nuestro aspecto... como de nuestras juntas...yo ceo que para eso más que nada... para evitar discusiones donde se gana él... eh, para ver si ve algún conflicto...algo así. Yo creo por eso se pone allí (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012).

Lucas: /Refiriéndose a la oficina del Inspector General/... las de G, uno se para en la escalera... él se para en la escalera y mira, y mira todo... tiene el control de todo... (Entrev. Indiv. 3ro. Medio, 2012).

En relación al significado percibido la ubicación física de las oficinas directivas y docentes, los/as entrevistados sostienen que las oficinas se encuentran reunidas de

esa manera para demostrar la autoridad y el poder central del establecimiento en caso de cualquier evento o emergencia.

(Extracto 19)

Valentina:... mmm... yo creo que para que reconozcan que están como todos los más importantes del colegio están en ese sector... en ese centro... porque igual sería difícil que el director este por allá y el otro por el otro lado... porque... para encontrarlos... de repente pasa algo, como que uno se dirige al tiro a ese punto (Entrev. Indiv. 3ro. Medio, 2012).

Javiera:... porque en esa parte esta lo... como decirlo... lo que tiene más poder... ya... porque allá está el inspector general, la directora y el jefe de carrera... y ahí como que está todo más cerca... y además está la sala de profesores y ahí se hablan entre ellos... (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

En relación a la escalera central aledaña a las oficinas directivas y sala de profesores, la cual permite al inspector general una completa visualización del patio en donde los/as estudiantes deambulan, los/as entrevistados perciben una interacción vertical ya que se sienten como una manada de animales que son observados, controlados. Como respuesta optan por dos estrategias: evaden el control ocultándose en espacios en donde no pueda llegar el control visual, o bien se comportan adecuadamente para evitar posibles sanciones. Con todo, no les intimida el control de que son objeto.

(Extracto 97)

Franco:... no sé... como que ellos se paran ahí y como que ven todo... (...)... es como los que ven... nosotros somos como los corderitos y ellos son el amo. (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

Todos ríen asintiendo/. (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

(Extracto 20)

Lucas: Yo por mi parte prefiero no estar porque es incómodo... por ejemplo, si alguien la está mirando a usted fijo todo el rato y no deja de mirar, se siente observada, y es como perseguir... una especie de *psicopateo*. Yo por mi parte me ubico detrás de una galería cosa que no me vea tanto...o cosa que si hay poca gente... ya voy a ir...cosa que no haya tanta gente, que no hayan tantos grupos... porque por mi parte, yo me siento observado por los inspectores... (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Ana: Si me doy cuenta...si observo... soy muy *observativa*...pero no me intimida ni nada... no... Por ejemplo, el desorden no (Lo) van a estar haciendo desorden aquí y afuera no... Igual cuando estoy haciendo cosas, igual no las voy a estar haciendo delante del inspector general porque obviamente me puede mandar suspendida por alguna cosa (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012).

Además, desde esta ubicación se puede observar hacia el exterior, y por lo mismo, los/as entrevistados cuestionan el hecho de que directivos y docentes tengan una “buena vista” de los elementos naturales, cerros y jardín de la entrada al establecimiento, situación que al interior del colegio no es posible para los/as estudiantes. Esta situación de encierro visual al interior del colegio les provoca aburrimiento, y se interrogan sobre la naturaleza de esta posición privilegiada de la autoridad, la cual, consideran, no toma en cuenta la situación que viven los/as estudiantes al interior del establecimiento en este aspecto.

(Extracto 96)

Victoria:... desde el tercer piso se ven cosas más lindas, pero hacia el patio se ve a todos caminando... (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

Franco: Yo encuentro que están mal puestas por la sencilla razón que ellos tienen como una mejor vista hacia fuera, una panorámica... por lo menos ellos ven los cerros, nosotros ni siquiera eso... vemos *pa´* afuera... casa, casa, casa... aburrido... vamos al patio... no tenemos nada que ver. (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

Josefina: Yo encuentro que por qué ellos se quedaron con esa parte... no creo que deberían ser la cabeza de todo... me entiende.... por qué se quedaron con esa parte... (...)... esa parte tiene buena vista porque da al jardín de afuera... es como que se quedan con la mejor posición ellos y los demás da igual... (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

Por otra parte, al ser consultados sobre lo que experimentan al entrar a la sala de profesores, señalan que experimentan extrañeza y cierto temor porque se sienten observados. Esto porque no es el ambiente de su sala de clases y la relación con los/as docentes no es la misma que con sus compañeros/as.

(Extracto 98)

Tomás:... como extraño... (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

Almendra:... entrar y pensar como que todos te están mirando... o sea los profes: ¿Qué quiere aquí?... (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

Josefina:... no es tu sala. (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

Candy:... es diferente porque no es la misma forma de llevarse con ellos... entonces da cosa... (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

En síntesis:

Respecto de la ubicación de las oficinas de dirección y sala de profesores, los/as entrevistados reconocen claramente su ubicación. En relación a la justificación de su ubicación, señalan que, por una parte, es para que sea expedita las labor administrativa, y por otra, permite controlar al estudiantado al interior del colegio, especialmente por el inspector general del establecimiento, el cual se instala en una ubicación estratégica – escalera principal - para tal objetivo. En esta situación perciben que la interacción es vertical, dominante y de control de su comportamiento. Como respuesta evaden el control visual ya sea ocultándose o manteniendo un comportamiento que no les signifique represalias. En este punto, cuestionan que los directivos y docentes tengan privilegios de tipo espacial, puesto que ellos/as pueden observar elementos atractivos hacia el exterior, cuestión vedada para los/as estudiantes que se encuentran encerrados al interior en un espacio poco atractivo.

1.1.2.- Patio de Enseñanza Media.

- Recorriendo la monotonía y opacidad ya conocida.

En relación al patio central de enseñanza media, los/as entrevistados consideran que el patio es poco atractivo y monótono puesto que no existen elementos variados a observar, no cuenta con la implementación suficiente para la cantidad de estudiantes que allí transitan, que la existente debe ser remozada, y que dicha implementación no está hecha con el rigor necesario. Por lo tanto, el patio no cumpliría la función de recreación al cual está destinado puesto que lo observado sería lo mismo que en la sala de clases y el entorno en general.

(Extracto 35)

Javiera: Yo lo encuentro feo... Porque se ve como muy pobre... es como una... cemento y acá hagan líneas y cancha... hagan líneas y es una cancha... porque es como muy fome, muy apagado sobre todo este sector en la media... eso no más, no hay nada más... el patio la cancha casi nunca está *pinta*... ahora es gris no más:... la pintan cada... una vez al año (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

(Extracto 99)

Franco:....para mi no, nada... tiene las bancas... nada... eso... está la mesa de ping pon y (Está) llena... (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

(Extracto 147)

Jonás: No hay nada que ver. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

(Extracto 134)

Miryam:... en el mismo recreo. El recreo es para recrearse, el mismo nombre lo dice, y ya para salir afuera al patio ve más cemento, ve más murallas, ve más escaleras... es como estar en lo mismo en la sala pero más grande. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Además, respecto de los colores presentes en el patio, señalan que tales colores – negro, café, blancos, gris – son formales y producen que este espacio se vea opaco y poco atractivo. Esta evaluación estética se ve reforzada por lo pocos elementos coloridos existentes en el patio, los cuales corresponden a cierta implementación y los murales pintados al fondo del patio. Estos últimos serían lo único entretenido de observar. Agregan que es difícil un cambio en este espacio por la experiencia que tienen ya que no han visto algo diferente

(Extracto 35)

Lucas: Porque es fome, porque se ve todo opaco, no hay color, no hay nada. Lo único que tiene color es la mesa de ping pon que es verde, y el kiosco que es rojo, nada más (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Tomás: /Refiriéndose a los colores del colegio/... pero encuentro el patio muy opaco.... Y en el caso del patio sería complicado porque no... no conozco un colegio que no sea así (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

(Extracto 99)

Enrique:... recorrer el colegio... (...)... los... murales podrían llamar más la atención. Nosotros con las chiquillas vamos al comedor... caminamos... (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

(Extracto 147)

Beatriz:... yo creo que los murales de atrás... yo creo que fueron súper buenos... a uno le entretiene ver eso... (...)... (Pero) donde vas ves lo mismo... por qué la formalidad... por qué los colores tienen que ser negros, blancos o grises... cafés. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

En relación a las actividades que realizan en el patio, los/as entrevistados señalan que debido a la deficiente implementación y la falta de variedad de espacios en el mismo, lo que hacen normalmente es caminar “dando bote” de un lado a otro con los amigos/as durante el recreo, ya sea al casino, baños y el kiosco, y conversar con sus compañeros para luego entrar a la sala de clases. Tal situación es una rutina en todos los recreos, especialmente porque no aprecian cambios durante los años que concurren al establecimiento. Es interesante destacar que sus experiencias las narran en plural, lo que refuerza el carácter social del recreo, pero que sin embargo también da cuenta de la inexistencia de un efecto de este espacio en donde se debieran recrear.

(Extracto 41)

Elisa: Em... haber... es que no hay muchas partes donde ir, así es que comúnmente, de repente, vamos al kiosco y después volvemos a la sala... es como rutina... o al comedor... son como las partes que más frecuentamos (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

Javiera: En el primer recreo nos íbamos todos al desayuno porque... *pa'* no hacer la fila y eso... tomas desayuno más rápido, y ahí después... no sé... nos sentábamos en una galería o nos íbamos a la sala... /Refiriéndose al segundo recreo/... es que ya después de muchos años como que no hay muchos lugares que recorrer... así que me quedaba en la escalera no más... uno ya conoce todo acá (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

Valentina:... eh... en realidad es como siempre ir a comprar... la hora de almuerzo es como para salir... *tenis* para salir porque hay más tiempo para estar afuera (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

(Extracto 42)

Valentina:... eh... en realidad es como siempre ir a comprar y uno se topa con amigos, saluda, se pone a conversar un rato y después entrar a la sala... (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Lucas: Me voy al casino, lo primero que hago, no el baño y después al casino...después del casino, me vengo y me pongo a mirar... de repente si veo a alguien converso con él... (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Tomás: ... generalmente primero al baño, después ir a ver un trabajo pendiente, hablar con algún profesor, hablar con amigos y después a la sala nuevamente. /Refiriéndose a si es similar en el segundo recreo/ Si. (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

(Extracto 99)

Javier: Sentarse en las bancas. (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012)

Simón:... sentarse... (...)...igual no tiene mucho que hacer en el recreo... sólo caminar. (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

Javier:... vamos *pa'* allá, nos devolvemos, subimos la escalera bajamos por la otra... así... vamos dando bote por todo el colegio... (...)... más que nada es lo único que se puede hacer aquí... como que no hay nada más que hacer... (...)...o... por ejemplo, jugar ping pong... las mesas uno va y está *ocupa* y hay harta gente esperando *pa'* jugar... solamente sales a caminar por todo el colegio. (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

Tomás:...es lo único que se puede hacer en el patio, caminar y conversar. (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

(Extracto 147)

Noelia: ... yo por ejemplo me paseo todo el recreo. (Entrev. Grupal. 4to. Medio, 2012).

Por otra parte, tales actividades se encuentran limitadas por el control por parte de la normativa del establecimiento, ya que no se les permite realizar prácticas recreativas/deportivas durante el recreo o en horas libres. Al respecto, los/as entrevistados consideran que los elementos que contiene el patio no tienen razón de ser ya que no los pueden usar, dando origen a una sensación de represión no justificada. Sumado a lo anterior se da el hecho de que el desplazamiento se ve entorpecido porque existe una interferencia - "pelotazos"- ya que los varones se apropian del patio éste debido a que juegan baby fútbol, lo que impide el libre tránsito por el mismo.

(Extracto 100)

Marcelo:... jugar básquetbol tampoco se puede, jugar fútbol menos... el inspector en mi curso ha quitado como 10 pelotas y no tiene motivo... (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

Josefina:... tampoco dejan jugar a la pelota, y tampoco nos dan explicaciones porque llegan y las quitan... es como... no *podís* jugar, no *podís* hacer nada... (...)... hay veces que jugamos cuando no hay nadie en el patio y las quitan. (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

(Extracto 101)

Franco:... buena /En tono irónico/... entonces, por qué ponen los aros de básquet, ponen los arcos de fútbol si no te dejan jugar... está *pinta* un cancha en la cual no te dejan estar... por qué... porque... oye pasa la pelota porque le *vaí* a pegar a alguien... entonces *pa´* que *hacís* una cancha si no la *vai* a prestar... o sea es absurdo. (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

Almendra:... es como absurdo... (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012)

Marcelo:... (...)... el inspector en mi curso ha quitado como 10 pelotas y no tiene motivo... siempre nos reta, nos *pilla* y las quita...siempre hace eso... no se hace ejercicio... son muy represivos. (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

(Extracto 36)

Camila: Si, es amplio igual, tiene hartas cosas, pero se juntan muchos para jugar a la pelota entonces es como muy... al final uno no puede transitar en el patio... (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

Andrea:... es una mezcla... cuando uno cruza están jugando a la pelota... y ¡ah!... pelotazo... hay que pasar corriendo *pa´* que no te llegue uno... La cancha tenía una reja para evitar pelotazos /Comparado con su anterior colegio/ (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

Una situación observada que sucede en el patio y que llama la atención, es el hecho de que los/as estudiantes se sienten agrupados en el suelo de los pasillos durante los recreos u horas libres. Ante esta situación los/as entrevistados señalan que es una forma de salir de la rutina, para estar más cerca entre sí, y que esos momentos son de distracción, unión y hermandad de grupo. En el caso de que se dispusieran sillas para conversar con sus amigos/as, éstos/as prefieren estar en el suelo porque están más cerca en la interacción lo que permitiría una mejor comunicación visual, cercanía y comodidad.

(Extracto 44)

Ana:... es como más unido...cuando estamos afuera hablamos todo y todos... (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012).

Andrea: Porque estar afuera de la sala o adentro es diferente... Porque adentro de la sala es... (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

Camila:... estamos todo el día ahí, entonces lo único que uno quiere es como salir de la rutina... (Refiriéndose a por qué se sienta en el suelo)... Porque es *bacán*, porque nos ponemos a reír de todo lo que pasa (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

Valentina:...no sé, porque uno de repente... ya llegan dos personas y se sientan en el suelo para mirar... mirar otra cosa que no sea la sala... y a uno le gusta de repente estar en el suelo... es desde chico que uno lo trae... que a uno le gusta estar en el suelo (Refiriéndose a lo que produce en ese momento)...como una unión entre el grupo... tirar la talla un rato... (Refiriéndose a la unión del grupo)... si... antes era más conflictivo... pero ahora no, incluso casi todo el colegio es como un solo grupo (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

(Extracto 45)

Valentina... es que no se da la forma de... no sé, no se da la forma de estar todos mirándonos... porque podríamos hacer un círculo o estar tirarse para atrás... estamos como todos más cerca... (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Camila: Porque es como más cómodo que estar en una silla... una silla es fome (Refiriéndose a si le gustaría disponer e bancos para sentarse en esos momentos) Si, igual... banquitos... porque igual una silla es como... ir a la casa una silla *pa*´ comer, ir al computador una silla para el computador, ir a una cuestión... silla, silla *pa*´ esto... silla *pa*´ lo otro.... como que nunca hay bancos, sólo sillas... en los parques hay como típicas bancas... entonces es como fome ver siempre sillas y mesas... siempre lo mismo (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

Tomás: Pero es como más...generalmente pasa en los recreos largos, en los intertantos de tiempo largos en los cuales se puede compartir más quizás, tirado en el suelo con los amigos que estando sentados hablando (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Con todo, durante el recreo y en grupos, los/as estudiantes se desplazan en forma distendida y alegre en el patio central, e inclusive interaccionan con los/as docentes en forma relajada.

(Extracto 43)

Javiera:... es que ya después de muchos años como que no hay muchos lugares que recorrer... así que me quedaba en la escalera no más... uno ya conoce todo acá... ahí yo podía verlos a todos, todo lo que pasaba... Andaban en grupos... y los recreos eran alegres... andaban todos como libres, como más relajados. /Refiriéndose a la interacción de los/as estudiantes con docentes e inspectores en el patio/ Con los profes se leseaba hartito... igual depende del profe po'... no con todos se podía learse... y los inspectores sólo retaban ja ja ja... (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

- Propuestas al patio: Aumentar y mejorar su implementación para generar un espacio recreativo y agradable.

Respecto de los cambios que proponen los/as entrevistados para mejorar la percepción del patio, plantean que se instalen más elementos, que se ocupen los espacios con implementación deportiva y bancas dispuestas en círculos para compartir con sus amigos/as y con los/as docentes. Por otra parte, proponen que las graderías sean pintadas puesto que tienen una mala presentación, y que su número sea reducido puesto que consideran que ocupan bastante espacio. Además, que se incluyan áreas verdes, ya sea un jardín maceteros y similares para sentir un ambiente agradable para poder descansar y estudiar. Por último, que los colores del mismo se cambien por otros llamativos y alegres. Tales iniciativas evitarían el aburrimiento especialmente si se considera que pasan gran parte del día en el establecimiento.

(Extracto 35)

Ana: /Refiriéndose al escenario que está en el patio/ Un escenario más bonito... es muy chico en que está... Cuando se suben y lo pasan cambiando... a veces está o no... con la cortina abajo... no sé... un escenario estable. No, eso no más /Refiriéndose a si le agregaría otro elemento al patio/... (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012).

(Extracto 37)

Camila: Es como que se ve más grande de lo que es... tiene varios espacios, digamos, vacíos... que hay espacios que se pueden aprovechar mejor... Por ejemplo como con bancas, con máquinas de ejercicios... /Refiriéndose a quienes sería beneficioso tal iniciativa/ Para todos... igual los profes, porque igual se deben aburrir ir al casino... con la sala están todo cuadrados... entonces así es mejor porque pueden estar afuera (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

(Extracto 148)

Jonás:... colores más entretenidos. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012)

Noelia:... más color. (Entrev. Grupal. 4to. Medio, 2012).

(Extracto 149)

Noelia: Que pinten las graderías porque están muy feas. (Entrev. Grupal. 4to. Medio, 2012).

Beatriz:...que las saquen. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Miryam:...pero si sacan graderías serían muchas bancas las que habría que poner...igual las graderías se ocupan... en la parte de arriba hay un grupito, en la parte de abajo hay otro... en sí, ocupa harto espacio pero igual abarca hartas personas. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Rodolfo:...hay muchas /Se refiere a las graderías/...que coloquen más bancas. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Beatriz:...que pongan más asientos como en círculo para los grupos... igual es rico sentarse en las bancas que hay. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

(Extracto 150)

Beatriz:... me gustaría más áreas verdes... no se que el patio tuviera pasto... (...)...como que uno descansa... (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Rodolfo: ... igual a uno le gustaría sentarse en el pastito... no se o ver algo vegetal... (...)... Uno igual tiene que orientarse o por ejemplo, algunas personas se relajan o concentran en la naturaleza. Por ejemplo, yo me siento muy bien en la naturaleza... (...)...igual en esta parte de acá, igual podrían hacer un área verde... /Se refiere al patio de enseñanza media/. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Miryam:... que hayan flores. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

(Extracto 148)

Beatriz:... pero yo creo que hay algo referente a eso porque estamos todo el día aquí en el colegio y eso a uno lo aburre ... o sea en la mañana *estay* así como equilibrado, pero en la tarde *estay* como *aburrio* ...no sé por qué no cambiar lo colores porque a uno lo incentivan. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012)

En síntesis:

Los/as entrevistados consideran que el patio no cuenta con la suficiente implementación, que la existente se hace insuficiente para la cantidad de estudiantes de enseñanza media, que los colores son poco atractivos y opacos, y que la

mantención no es realizada con la suficiente diligencia por parte de la institución. Por lo mismo, señalan que es un espacio monótono, sin variedad de elementos a observar y utilizar, salvo los murales pintados por los/as estudiantes en las murallas del fondo. Se suma a esta situación el hecho que no se les permite utilizar los pocos implementos que posee el patio, ya que los inspectores les prohíben jugar baby fútbol, tanto a las damas como a los varones puesto que argumentan que podrían causar un accidente. Esta situación la consideran injustificada ya que el patio debiera ser un espacio de distracción durante el recreo. Como resultado de estos factores agregan que la actividad recurrente que realizan es caminar, “dar bote”, por todo el patio con sus amigos, siendo una actividad repetitiva y poco atractiva.

Para remediar esta percepción de monotonía en el patio, los/as entrevistados proponen aplicar colores llamativos, implementar áreas verdes, remozar la infraestructura existente, agregar bancas para compartir con sus amigos/as, e implementación deportiva, todo ello con el objetivo de crear un espacio agradable y cómodo.

Es interesante destacar que los/as estudiantes se acuestan en grupos por los pasillos durante el recreo y horas libres. Al respecto, señalan que esto lo hacen para estar más cerca, con mayor intimidad y hermandad, además de romper con la formalidad y monotonía de estar sentados en las sillas durante las horas de clases.

- Entre la tolerancia religiosa del estudiantado y la imposición e incongruencia en las prácticas religiosas institucionales.

Un elemento presente en el patio del sector de enseñanza media es la Virgen María instalada en una gruta especialmente diseñada para la misma. Al respecto, para algunos entrevistados no representa un inconveniente puesto que respetan las creencias de otros, sin embargo, para otros/as es molesto y genera rechazo porque no está acorde a sus creencias.

(Extracto 49)

Elisa: Eh... depende porque yo no soy muy creyente en eso, pero no me molesta. Hay personas que si creen y después de una prueba o antes como que van y se sientan junto a ella, pero en mi caso no... no... como una decoración igual es como bonita. (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

Valentina:... no sé... no soy muy religiosa tampoco. (Refiriéndose a si le causa molestia o no)... no... para la gente que cree en eso. /Refiriéndose a la estética/... me gusta... porque tiene donde cae agua... (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Andrea:... mmm... no me molesta. (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

Lucas: Yo no soy muy religioso y no creo en Cristo, pero está bien para las personas que creen. /Refiriéndose a si le causa molestia o no/ No... (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

(Extracto 102)

Javier: Me da lo mismo... que esté o que no esté... (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012)

Marcelo:... es un tema aparte para un grupo de personas, para las personas católicas es una forma más que nada de pensar... (Entrev. Grupal. 2do. Medio.

(Extracto 152)

Beatriz: Yo creo que la Virgen deberían sacarla... (...)... A mi la Virgen desde el punto de vista religioso, para mi... yo no creo en las vírgenes ni en los santos... creo que para mi la virgen es como algo casi satánico... (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Rodolfo:... yo igual /Se refiere a sacar la imagen de la Virgen/... Hay algunos que se sienten hasta incómodos. Yo me siento incómodo porque sinceramente no me gustan esas imágenes... (...)... está demás. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Además, y aunque existen otros elementos relacionados a la religión cristiana que proyectan la imagen de un colegio católico – por ejemplo el retrato del Padre Hurtado en todas las salas de clases y la misma clase de religión -, los/as entrevistados consideran que no se justifica la presencia de esta figura simbólica puesto que el colegio es laico, y raramente este espacio espiritual es utilizado para rezar o para actividades similares por parte de quienes profesan la religión católica en el liceo o por la institución misma.

(Extracto 50)

Ana: ... me parece porque de por sí es como un colegio católico... porque en todas las salas esta la imagen de Padre Hurtado...está la virgen... y tenemos religión, y en religión cada vez que nos ponemos en oración y esas cosas... aunque algunos no seamos de alguna religión... algunos las respetan, se quedan callados... como que la virgen nos da un aspecto como de colegio católico, y me gusta. (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012).

Tomás: Se supone que este es un colegio no católico... no esta basado en ninguna religión... creo, eh... igual me parece bien para sacarle un poco la monotonía del colegio. Por mi parte yo soy católico, pero creo que no tiene mucho que ver con el colegio /Se refiere a la Virgen/.... porque no tiene actividades o son pocas las veces... si me acuerdo una vez al año aquí se reza un Padre Nuestro. (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

(Extracto 151)

Jonás:...yo creo que es para los que creen, pero yo no he visto a alguien rezando o pidiéndole... (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Agregan que su presencia obedece a la decisión por parte de la dirección del establecimiento. En tal decisión aprecian incongruencia puesto que el colegio no es católico y poca seriedad en la instalación ya que obedecería a una decisión sin mayor asidero por parte de la dirección. Además, conciben que con esta figura simbólica se persigue imponer una visión religiosa máxime si se considera que este espacio está cercado, lo cual impide cualquier tipo de acercamiento e intervención a esta imagen.

(Extracto 102)

Josefina: A mi me parece que está demás porque este colegio no es católico, es como lo que decidió la directora y luego y la coloco... (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

Tomás: Volviendo al tema de la Virgen, yo creo que la pusieron por ponerla no más... estaban construyendo... ¡ah! sobra un espacio... ya ponte a la Virgen... (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

(Extracto 152)

Beatriz: Yo creo que la Virgen deberían sacarla... (...)... Yo siento como que nos quieren imponer algo... (...)... creo que el colegio me quiere imponer una religión, o que por lo menos respete una estatua, por eso está delimitada la zona... me pregunto cómo serían las cosas si no estuvieran las rejas alrededor de la muñeca esa... (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Por otra parte, para algunos de los/as entrevistados la orientación cristiana de la clase de religión no es relevante para su formación. Sostienen que se debería optar por otras asignaturas u orientaciones en donde, consideran, aprenderían “algo” más provechoso. Por lo mismo, han solicitado ser eximidos/as de la clase de religión, y en vista que no ha sido aceptada dicha solicitud, optan por fugarse de la clase ya que no les interesa.

(Extracto 103)

Franco:... si igual, y encuentro esa parte como... idiota... porque yo al principio de año, lo sigo diciendo, para mi religión está demás, yo si creo voy a creer, pero muchas veces en mi curso no aprendemos religión... porque no lo toman en cuenta... (...)...entonces, si no van ha aprender porque no mejor se saltan esa hora y agregan... no sé, una hora más de taller donde te vas a servir más y *vai* ha aprender algo. (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

Javier:... por último matemática y esos ramos importantes... (...)... más que nada... a nosotros como colegio no nos gusta mucho religión porque lo encontramos absurdo, como que no nos llama la atención, por ejemplo en mi curso, al principio de año fuimos en *patota* donde el profe y le dijimos si podíamos eximir... nos dijo *al tiro* que no, nos devolvimos y hasta allí no más llegamos... /Todos se ríen/... empezamos a lesear al profe, a la tercera o cuarta semana todo el curso se fugaba, no había nadie en la sala, todo el curso fugado, y ya como que nos llamaba la atención. (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

Respecto del lugar de emplazamiento de la gruta, los/as entrevistados plantean que se debería remozar ya que se encuentra deteriorado y con mal aspecto, cuestión que no se condice con la espiritualidad que significa ese espacio simbólico. Además, agregan que se deberían instalar elementos que hagan más cómodo y agradable el sector en donde se encuentra, llegando incluso a proponer que la Virgen sea reemplazada por áreas verdes para que sean ocupadas por el estudiantado.

(Extracto 51)

Ana:...atrás de la virgen deberían pintar... está como todo feo... como que los colores deberían cambiarlos... después de ver los murales te das cuenta de que está la Virgen. /Refiriéndose a implementos en el sector/ Allá donde está la Virgen que hubieran más bancas para sentarse... ponerle cerámica como mosaico. (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012).

Camila: Faltaría adornarla más... que sea... no adornarlo más sino que pintarlo... como retocar y pintar la Virgen y hacerle todo porque igual esta ahí

como... como es una Virgen o una cosa así, algo espiritual, tiene que estar en ese ambiente. (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

(Extracto 153)

Noelia:...en vez de que esté la Virgen en ese espacio como dicen los chiquillos, en vez de cemento podría haber áreas verdes y otro espacio para nosotros. (Entrev. Grupal. 4to. Medio, 2012).

En síntesis:

Respecto de la gruta de la Virgen María ubicada en el patio de enseñanza media, en los/as entrevistados genera reacciones contrapuestas. Para algunos/as no representa un inconveniente y respetan las creencias de lo que profesan la religión católica, sin embargo para otros/as, provoca un rechazo pues no está acorde a sus creencias. Aún y cuando en el establecimiento existen elementos relacionados a la fe católica y se imparte la asignatura de religión, cuestiones que le otorgan cierta imagen de colegio católico, en general no justifican su presencia puesto que la institución es laica, y que por lo demás, no se realizan actividades – rezos o similares – por parte del colegio como tampoco por parte de los/as estudiantes que profesan esta religión. En este punto, señalan que la clase de religión debiera ser removida por otras asignaturas que estiman serían más provechosas e importantes para su formación. Consideran que su instalación obedece a lineamientos de la dirección del colegio, cuestión que no les compete, y que en cierta forma obedece a una imposición. Por último, plantean que el lugar de la gruta debe ser remozado o eliminado para instalar áreas verdes para el uso del estudiantado.

- Entre la escasez y la necesidad de expresión gráfica en el patio.

En relación a la expresión gráfica de los/as estudiantes presente en el establecimiento, los/as entrevistados argumentan que los murales pintados al fondo del patio de enseñanza media les parecen agradables, bonitos y estimulantes, puesto que son coloridos y contrastan con la opacidad de ese lugar, fomentan la cultura en la comunidad, y contienen un mensaje entendible y con un sentido importante para ellos/as. Además, aprecian el hecho de que hubiesen sido realizados con dedicación por los mismos estudiantes.

(Extracto 38)

Ana:...si, si me gustaron... Cuando los miraba desde lejos, como que todos tenían sentido diferente, pero todos iban relacionados así como con la música... (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012).

Javiera: No, eso me encanto... me encanto porque antes se pintaban los murales pero se hacían como puras cosas sin sentido... como que no llamaba mucho la atención, pero ahora los murales quedaron súper lindos, se nota que hubo dedicación, tiempo... y fue con cariño... le dio vida al colegio esos murales... porque ahora uno llega al colegio y ve unos murales con hartos colores. /Refiriéndose a los mensajes de los murales/ Si, con un mensaje más claro porque son apreciables, se entienden (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

Valentina: Buenos, porque tuvo participación alumnos del colegio... me pareció bien (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Camila:...como que le dan más alegría... por los colores... (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

Tomás: Lo que yo vi al fondo fue un mural que hicieron los chicos , pero lo que yo vi, no sé, creo que les propusieron la idea y me pareció una buena iniciativa, igual los que están en los espacios que se hicieron en el suelo con las pinturas... (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

(Extracto 39)

Elisa: Es entretenido, como que uno se divierte más y como que dan más ganas de venir... uno puede ver que tu colegio es lindo y como que es más cultura... igual me gustaría que todas las paredes del colegio fueran así (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

(Extracto 99)

Enrique:/Refiriéndose a las actividades que realizaba en el recreo/... recorrer el colegio... (...)... los... murales podrían llamar más la atención... (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

(Extracto 147)

Beatriz:... yo creo que los murales de atrás... yo creo que fueron súper buenos... a uno le entretiene ver eso..... (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Ante la consulta sobre la necesidad de otros murales en el establecimiento, los/as entrevistados argumentan que tales manifestaciones artísticas servirían para otorgar más vida y belleza al colegio, para salir de la rutina del color institucional, para que el espacio sea similar a los murales que observan en la calle. Agregan que dichas manifestaciones son necesarias para dar cabida a las ideas, mensajes, expresiones y

potencialidades artísticas que poseen los /as estudiantes, y que por lo demás, el establecimiento tiene bastantes espacios que se pueden ocupar e intervenir. Por otra parte, tales intervenciones plásticas permiten dejar una “huella” de su paso por el establecimiento. Esta necesidad de expresión es aún más necesaria en los cursos superiores, 3ero. y 4to. Medio, ya que el programa de enseñanza técnico-profesional no contempla actividades artísticas o similares, lo cual es añorado por los/as estudiantes.

(Extracto 39)

Ana: Si, pero con mensajes porque si *pintai* las paredes blancas no tendría sentido pero con mensajes bonitos si me gustaría (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012).

Javiera:... pero hacer como algo para adornar el colegio... no sé... algo que le de más vida... que no sólo estén en paredes... no sé *po´*... a los pilares blancos también se les podría hacer algo... /Refiriéndose a los colores/ Claro, para que no sea siempre el color blanco y el azul... y el rojo que son los ladrillos (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

Valentina:... yo creo que si, pero que haya como un sector como para poder hacerlo... /Refiriéndose a que permitiría tales murales/... un poco de distracción... no sé... observar algo diferente en el patio... algo más juvenil... igual que se vea lo de la calle acá... (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Tomás:... pero igual considero que deberían existir más espacios porque siento que hay mucha gente que tiene talento... (...)... hay chicos que quizás bailen o quizás canten... (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Javiera:... yo diría que si, en este colegio en la media no hay mucho como expresarse porque ya cuando *entrai* a las carreras técnicas, como que te *encerrai* en eso, y no hay más que eso... ... yo encuentro que deberían darle más espacio a lo terceros y cuartos... quizás cada cierto tiempo pintar en los pilares, dejar... no sé... en un pilar colocar 4to. Medio “A” y poner las manos de cada uno... igual va ser que uno como que se distraiga al hacer eso, pintar las manitos y pintar tu nombre, es como dejar una huella... sobre todo para los 4tos... hubiera sido bonito hacer eso... (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

Agregan que sería importante contar con el apoyo y las facilidades por parte de la autoridad del colegio para llevar a cabo sus iniciativas de expresión plástica, musicales u otras, pero que dicho apoyo sea con cierto grado de autonomía, vale decir, que el colegio no imponga su criterio o un espacio determinado. Por lo mismo, señalan que deberían existir sectores, en donde los/as estudiantes se expresen libremente según

sus intereses, sea en grupo o individualmente, para compartir sus experiencias e ideas. Con esta medida, señalan, eventualmente se podría evitar los rayados en otras zonas o implementos.

(Extracto 39)

Tomás:... pero igual considero que deberían existir más espacios porque siento que hay mucha gente que tiene talento... (...)... hay chicos que quizás bailen o quizás canten... tener un sector pequeño en donde los chicos puedan hacer sus cosas... sectores separados se podría decir... en los cuales ellos puedan desarrollar actividades que a ellos les gustan y que no el colegio vaya imponiendo un escenario... ya vamos a hacer esto... que nazca de ellos hacer la actividad que quieran... (...)... podrían haber lugares amplios en los cuales, quizás los chicos evitarían que los chicos estuvieran rayando las mesas y rayando los baños (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Camila: Mural sería bacán, así... que cada grupo hiciera lo que sintiera. /Refiriéndose a otros espacios de expresión fuera de la sala de clases/ En el patio, así todos verían lo que cada uno escribe. /Refiriéndose a la intimidad que involucra dicha propuesta/... hay cosas que se pueden escribir y otras que no... que son más íntimas... pero por ejemplo, las mismas cosas que escriben en las mesas las podrían escribir ahí... con un espacio en la pared y en la sala (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

(Extracto 40)

Lucas:... ojala que haya un espacio... pucha quiero hacer algo, hago la petición y tengo el espacio... por último, en el piso como lo hicieron el taller de muralismo... que igual se va a ver lindo, no se va a ver feo... por último eso, sino como otra vez a la rutina... voy a llegar, voy a ir al casino, después al baño, o al revés y converso con la misma persona, me quedo mirando, y es como todos los días igual... se aburre. No hay una dinámica, no es como ¡ah, ya!, este día quiero hacer esto y *bacán* (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

En síntesis:

Respecto de los murales presentes en el patio del establecimiento, los/as entrevistados consideran que la expresión gráfica, murales, realizada por los/as mismos estudiantes del establecimiento son un aporte en color, entretenimiento y al fomento de la cultura. Señalan que tales expresiones mejoran la motivación para asistir a clases, puesto que rompen con la monotonía visual del colegio, espacio que evalúan estéticamente opaco y poco atractivo. Agregan que entre el alumnado existe bastante potencialidad artística de diverso tipo, por lo cual debería existir el apoyo de parte de la

dirección el establecimiento para que fluyera en los diversos espacios que tiene el colegio. En ese sentido, apreciarían que tal apoyo se diera en condiciones de autonomía, y no que estuviese al arbitrio de la institución en cuanto a los espacios a utilizar. Este aspecto, la expresión artística, para los/as entrevistados es una cuestión necesaria en el establecimiento ya que permite que sus ideas, motivaciones e intereses sean conocidos y compartidos en la comunidad, con sus compañeros/as, más aún si se considera que el establecimiento al ser técnico-profesional, la actividad artística en los cursos superiores es inexistente, lo cual disminuye las posibilidades de expresión personal a través de la creación artística. Por último, y debido a la falta de espacios de expresión, estiman que probablemente los rayados en dependencias e implementos del colegio se podrían ver disminuidos si se contara con estos espacios.

1.1.3.- Entre la saturación de cemento, la escasez, la prohibición de uso y la demanda de naturaleza.

En relación a las áreas verdes del establecimiento, los/as entrevistados consideran que son escasas, que prevalece el cemento en detrimento de éstas especialmente en los espacios de enseñanza media. Además, señalan que las pocas existentes son insuficientes para la cantidad de estudiantes, y sienten decepción pues este aspecto no ha sido considerado como prioritario en las planificaciones de diseño del establecimiento en su trayectoria. Esta situación se ve agravada cuando comparan el colegio con otros establecimientos educacionales que tienen conocimiento.

(Extracto 22)

Tomás: Físicamente es un lugar amplio. Con harta arquitectura y pocas áreas verdes (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Elisa: No hay áreas verdes. Igual eso es fome porque en otros colegios uno sale y hay como bancas y áreas verdes... aquí no hay mucho de eso... deberían haber más árboles (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

Valentina:...eh, igual las hicieron como un poco chicas... pa´ tanta gente que somos (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Lucas: Malísimas, malísimas total, porque antes cuando yo llegue, habían cuatro salas y parece que... no me acuerdo muy bien... después lo más que vi, fue ver unos maceteros con unas palmeras y eso fue como un gran evento, y no sé porque no se ha hecho algo mejor... ¡ah!, y los árboles que estaban ahí y los sacaron. /Refiriéndose a otro colegio/ Porque una vez que fui a San Bernardo y había una plaza bonita, había hartos alumnos en el patio, con sus canchas de futbolito... bonito no era como acá... (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Ana: /Refiriéndose a su colegio de procedencia/ Igual era bacán, porque el patio tenía hartos árboles y banquitas para estar a la sombrita... (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012).

(Extracto 23)

Lucas: /Refiriéndose al sector externo usado como estacionamiento que se ubica en el frontis del colegio/... de hecho cuando dijeron que iban a arreglar afuera porque había harta tierra afuera, cuando dijeron que iban a arreglar afuera, yo pensé que iban a hacer una especie de placita, algo de estacionamiento al otro lado, pero es como... cemento... (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

(Extracto 134)

Rodolfo:... por ejemplo... el Luís Pasteur /Se refiere a un liceo cercano/ usted entra hay árboles, asientos e incluso hay un tipo laguna... /Refiriéndose al colegio actual/... y aquí usted entra y es muy seco, mucho cemento... (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Respecto del jardín exterior ubicado en la entrada principal del establecimiento, consideran que es bonito pero señalan que su uso está restringido puesto que no les permiten estar en esa zona. Las razones para ello serían el daño que podrían provocar al pasto y porque se ubica en una zona de poco acceso para los/as estudiantes ya que en general éstos/as se encuentran al interior del colegio. Solamente acuden a ese espacio en ocasiones excepcionales, como son la toma de fotografías de curso en las licenciaturas. Debido a esta situación, y aunque desearían ocupar ese jardín, señalan que prefieren compartir con sus compañeros/as en el patio de enseñanza media, el cual no cuenta con áreas verdes.

(Extracto 24)

Ana: No se usan mucho... están afuera y nosotros pasamos la mayoría del tiempo acá adentro (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012).

Valentina:... eh, hasta el momento no, espero que en algún momento se pueda ocupar /Se refiere al jardín de la entrada al establecimiento/ (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

L: Ah, eso... pero de entrada no más. /En relación a si se puede usar el jardín de la entrada al colegio/ No, porque nunca dejan, nunca han dejado estar ahí (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Tomás:...es bonita... pero afuera. /Refiriéndose a si pueden estar en el jardín de la entrada al colegio/ No, son pocas....cuando sacan las fotos para los cursos (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Javiera: /En relación a si se pueden usar/ No mucho... por el tema que podían pisar el pasto y podían dañarlo, pero por lo menos yo nunca tuve problemas... es que la verdad es que no me gustaba ir mucho pa´ allá /Se refiere al jardín de la entrada/ porque estaban todo reunidos acá /Se refiere al patio central de enseñanza media/, así es que como que podía conversar más acá con gente que allá... (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

Por otra parte, y aunque no se encuentra en el sector de enseñanza media, consideran que la plaza de enseñanza básica fue una buena iniciativa. Este espacio se encuentra cercado para que los/as estudiantes de enseñanza media no ingresen a él debido a que no cuentan con la autorización para estar allí. Consideran que al no tener acceso a esta plaza sería un adorno, y agregan que no cumple sus funciones a cabalidad ya que cuando llueve se inunda.

(Extracto 25)

Lucas: Si. Ahora lo mejor que hicieron, lo mejor que he visto, es la plaza que hicieron al lado, que igual la ocupan hartas personas (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Camila:... como que está bonito, pero faltaría... eh... que cuidaran más... por ejemplo, las máquinas que pusieron ya están deterioradas por el uso. Si, allá nos gusta estar más (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

Ana: /Refiriéndose al colegio/... tiene de todo pero lo que le faltaría son más áreas verdes porque las otras tampoco las usamos mucho... porque son áreas de básica (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012).

(Extracto: 89)

Simón:... en la plaza que hicieron allá atrás... eh... está toda cerrada... no puedes ir a sentarte... (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

Javier:... está de adorno... (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

Simón:... si *po'* está de adorno, no tiene ningún uso tampoco, igual cuando llueve se inunda... (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

Debido a que el diseño no incluye áreas verdes en el espacio de enseñanza media, prevaleciendo el cemento, los/as entrevistados se sienten encerrados, especialmente cuando comparan esta situación a otros colegios en donde han estado anteriormente o bien conocen. Esta percepción del espacio - de bastante cemento y encierro -, provoca que los recreos no signifiquen un cambio visual, ya que no observan o usan elementos naturales y espacios abiertos como si sucede en la plaza del patio de enseñanza básica. Por el contrario, se repite lo mismo que experimentan en las salas de clases y en colegio en general: murallas, cemento, escaleras. Esta percepción se ve agravada porque no pueden acceder a la plaza de enseñanza básica, lo cual les causa desagrado.

(Extracto 134)

Rodolfo:... algo que me gusto fue lo de al lado /se refiere a la plaza de enseñanza básica/, pero se lo están restringiendo a la media, se lo están dejando solamente a los niños... y eso igual a uno le incomoda... (...)... y aquí es como que... (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Jonás:... mucho cemento. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Noelia:...y aparte como que acá una se siente como más *encerrao* entre tanto muro... así y el patio de al lado es mucho más abierto... /Se refiere al patio de enseñanza básica/ (Entrev. Grupal. 4to. Medio, 2012).

Miryam:... en el mismo recreo. El recreo es para recrearse, el mismo nombre lo dice, y ya para salir afuera al patio ve más cemento, ve más murallas, ve más escaleras... es como estar en lo mismo, en la sala pero más grande. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Un evento importante que afectó a los/as entrevistados fue la tala del eucaliptos ubicado en el patio de enseñanza media; árbol que existía antes de la construcción del establecimiento, y que fue eliminado sin que ellos/as conocieran las razones o fuesen consultados en su momento. Consideran que ese lugar era lo atractivo que poseía su patio. Este hecho les causa un sentimiento de tristeza, vacío y desconcierto, ya que era importante porque representaba un espacio entretenido en donde se podían sentar. Por lo mismo, proponen que el árbol sea repuesto por otro(s). Actualmente al estar

cerrado el acceso al espacio en donde se ubicaba dicho árbol, los/as entrevistados perciben una restricción del uso del espacio.

(Extracto 27)

Javiera: No... Me dio pena porque yo llegue a este colegio y estaba ese árbol ahí... y ahora que lo hayan cortado... fue como triste ver que ahora ya no está el arbolito... (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

Ana:... como más árboles porque encuentro que los árboles de allá igual le daban un toque al colegio pero los cortaron... como un toque más de vida, más de color (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012).

Lucas: ... ¡ah!, y los árboles que estaban ahí y los sacaron. No tengo idea /Refiriéndose a las razones sobre el talado del árbol... no sé si lo dieron a conocer... (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

(Extracto 136)

Beatriz:...en vez de sacar los árboles... sacarlos pero poner otros... (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Jonás:... Lo entretenido que teníamos era el árbol y lo cortaron. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Noelia:... el patio de al lado es mucho más abierto /Se refiere al patio de enseñanza básica/, y es como que uno se iba a sentar al árbol grande que había y ahora está como cerrado... igual como que eso a uno mismo lo restringe. (Entrev. Grupal. 4to. Medio, 2012).

En relación a los basureros ecológicos – de reciclaje - instalados en el patio de enseñanza media por iniciativa del Centro de Alumnos del colegio, para los/as entrevistados la temática ecológica es importante, y están dispuestos a apoyar cualquier iniciativa relacionada. Sin embargo, señalan que el tema ecológico no se toma en cuenta seriamente en el establecimiento, más aún cuando tales basureros fueron instalados al término del año escolar, y por lo tanto, el efecto y utilidad de estos implementos se ven reducidas. Destacan que esta iniciativa haya sido del Centro de Alumnos del establecimiento.

(Extracto 105)

Franco: También el tema de los basureros... a mí me parece algo muy interesante yo si puedo ayudar al medio ambiente como que me gusta... (...)

pero los ponen a finales del año y como que el X me dijo: *vay a ser el único que vay a ayudar en esos basureros.* (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

Enrique: A mí también me interesa apoyar a la naturaleza y no botar nada al suelo, pero lo malo es que lo ponen a última hora y no sirve casi de nada ahora. (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

Simón: Yo también pedí harto sobre esas cosas ecológicas... me gusta ese tema, pero este año no se hizo nada. (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

Marcelo:... los basureros que están allá fue un tema gestionado por el Centro de Alumnos el primer semestre... fue demoroso, y también yo inicié la recolección de papel pero se perdió. (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

Josefina:.../Refiriéndose a los basureros por iniciativa del CCAA/ bien por el Centro de Alumnos... un aplauso... (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

Para los/as entrevistados, las áreas verdes son necesarias ya que son espacios atractivos, otorgan calidez y vida al colegio. Además, estos lugares permiten el relax y la concentración para estudiar. En estas zonas podrían compartir con sus amigos/as, en un ambiente de bienestar en cuanto a sentirse libres y a sus anchas. Proponen que para resolver esta necesidad, se debería disminuir la cantidad de cemento para reemplazarlo con jardines e instalar maceteros o jardineras, y además que los propios estudiantes planten sus árboles para dejarlos en el colegio, para que sientan que algo les pertenece en el lugar.

(Extracto 23)

Tomás: Algo más vivo, podríamos sacar un poco de cemento, plantar pasto, plantar árboles, creo que eso cambiaría bastante la cara del colegio (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

(Extracto 26)

Ana: Si...eh, pero me gustaría que tuviera más áreas verdes...como más árboles porque encuentro que los árboles de allá igual le daban un toque al colegio pero los cortaron... como un toque más de vida, más de color (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012).

Elisa: Como para que relajarse... no sé, como para estar todo el recreo sentado en el suelo, en una banca... igual los árboles como que ayudan... mantener más el ambiente... cosas así (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

Javiera:... igual al colegio les faltaría colocar... no sé... unos maceteros... igual a este lado de acá hacer como un tipo área verde aunque sean partes chiquititas, pero le va a dar como alegría al colegio, porque es como muy fome, muy apagado sobre todo este sector en la media (Entrev. Individ. 4to. Medio, 2012).

(Extracto: 90)

Almendra:.... mi opinión personal, me gustaría más árboles... (...)... eso es lo que me gusta a mí, sentirme como libre, respirar... no estar aquí en cuatro paredes. (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

Victoria: ... si, hacen falta áreas verdes... (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

(Extracto 135)

Beatriz:... me gustaría más áreas verdes... no sé que el patio tuviera pasto... (...)...como que uno descansa... (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Rodolfo: ... igual a uno le gustaría sentarse en el pastito... no sé o ver algo vegetal... (...)... Uno igual tiene que orientarse o por ejemplo, algunas personas se relajan o concentran en la naturaleza. Por ejemplo, yo me siento muy bien en la naturaleza... (...)...igual en esta parte de acá, igual podrían hacer un área verde... /Se refiere al patio de enseñanza media/. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Jonás:... que yo una vez... también participo con algunos jóvenes, nos juntamos y hacemos cosas... una vez nos propusimos hacer unas tablitas y plantar nuestros propios árboles y quedo bonito... no sé si podríamos hacer algo acá... no sé...y dejarlo aquí cosa que uno vea que igual es suyo... ver que crezca. Le agregaríamos más verde. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

En síntesis:

En relación con las áreas verdes del establecimiento, los/as entrevistados consideran que el establecimiento no ha dado la suficiente importancia a este aspecto en la planificación del diseño general, ya que existe una supremacía de cemento y escasez de áreas verdes. Además, esta falencia la notan en la poca seriedad en el fomento de aspectos relacionados a la naturaleza, como es el tema ecológico, y más aún cuando se elimina el único árbol que existía en el patio de enseñanza media, situación que los/as entrevistados no se explican y les causa desconcierto y tristeza puesto que representaba el espacio hermoso de ese sector. Esta percepción se ve reforzada por el hecho de que las pocas áreas verdes existentes se encuentran prohibidas para los/as estudiantes de enseñanza media, ya que no pueden disfrutar del jardín de la entrada al colegio como tampoco de la plaza de enseñanza básica, y más

aún cuando comparan al establecimiento con otros colegios en donde se aprecia mayor presencia de elementos naturales. Todo esto provoca que el espacio sea percibido como árido, encerrado y poco motivante al salir al recreo.

Por todo lo anterior, los/as entrevistados demandan una mayor cantidad de árboles, jardines y maceteros en el sector que ocupan. Esto con el propósito de transformar el espacio en un ambiente agradable, cómodo, de relax en donde puedan compartir con sus compañeros/as durante el recreo o bien estudiar confortablemente. Tal propuesta podría ser apoyada por los mismos/as estudiantes, por ejemplo, plantando árboles; de esta manera aportarían al cambio del espacio, y fundamentalmente sentirían que algo, un árbol, les pertenece en el colegio.

1.1.4.- Entre la escasez y la falta de privacidad en los baños.

En relación a los baños de enseñanza media, los entrevistados/as plantean que son pocos y no tienen las dimensiones necesarias. Respecto de la funcionalidad, señalan que es pésima puesto que generalmente pasan cerrados durante las horas de clases, especialmente el de los varones, o no los abren oportunamente lo que genera gran espera para ser usados por los/as estudiantes en los recreos. En cuanto a la atención, agregan que no se limpian lo que les causa incomodidad.

(Extracto 126)

Tomás: Yo encontré al principio de año ridículo que no dejaran ir al baño... ese que siempre se mantiene cerrado, no dejan entrar arriba al baño de los hombres... eso lo encontré ridículo. (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

Javier:... la otra cosa es que cuando abren los baños de arriba sólo abren el de las mujeres, los baños de los hombres nunca los abren, y hay que ir allá abajo, y todo es como injusto... en todo caso, abren solamente uno y siempre hay un candado... los abren solamente en el primer recreo... si es que los abren. (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

Almendra: El baño de arriba de las mujeres, como nunca los abren siempre está limpio... (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012)

Victoria:... igual los de arriba son súper chico... es incomodo (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

(Extracto 140)

Miryam:.. Hay muy pocos baños y en los recreos hay que estar esperando mucho rato para poder entrar a uno... llegan a hacer colas a veces.... (...)... por eso ese aspecto de los baños prefiero que lo mejoren... ahí como que uno no se siente muy cómodo (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Beatriz: Yo creo que baños hay pero no los abren... y no los limpian. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

En este espacio, plantean que su comportamiento es descuidado debido a que generalmente están sucios, poco presentables y desordenados.

(Extracto 141)

Entrevistador: ¿Y cómo se comportan en los diferentes espacios del colegio, se comportan igual adentro de la sala, en los recreos, en el baño? (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Jonás:... por ejemplo, en el baño descuidado... para qué ser cuidadoso si ya está todo... *pa' la embarra...*

Entrevistador: ¿Te refieres a que está todo desordenado?

Jonás: Si... da lo mismo.

Respecto de la privacidad en estos espacios, los/as entrevistados consideran que no existe privacidad puesto que las puertas de cada cubículo no cierran correctamente, o bien hay ranuras que permiten ver a su interior. A esto se suma que en las duchas de varones no existen separaciones, cortinas o tabiques, lo que aumenta la falta de intimidad personal provocando inhibición para bañarse. Además, el espejo, grande, que recorre uno de los muros sobre los lavamanos disminuye aún más la privacidad personal, ya que permite observar lo que sucede en cada cubículo, y desde el exterior, desde el pasillo, se puede ver todo lo que ocurre al interior del baño en general. Esta falta de privacidad se ve reforzada porque los inodoros del baño de damas no cuentan con tapas, y la cadena automática no siempre funciona regularmente; tales situaciones les provocan incomodidad. Por lo mismo, proponen que se modifiquen completamente estos aspectos para que sean cómodos y privados.

(Extracto 127)

Almendra:... (...)... lo que no me gusta es que en las puertas hay una separación, o sea cuando cierra la puerta se ve hacia adentro. (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

Simón:... aquí no hay duchas. (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

Enrique:... hay como espacio pero nadie las ha usado. (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

Franco:... Aparte que ni siquiera hay separaciones... es como que *quedai* mirando y ¿me baño o no me baño? (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

/Todos ríen/ (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

(Extracto 142)

Noelia: Cambiarlos completos... (Entrev. Grupal. 4to. Medio, 2012).

Igor:... que fueran más cerrados, más cómodos... (Entrev. Grupal. 4to. Medio, 2012).

Miryam:... cambiar la puerta... se ve hacia adentro... (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Jonás:...están muy abiertos. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Rodolfo:... por ejemplo, en el baño que saquen el espejo porque alguien que está pasando ve todo lo que está pasando al interior... te quita privacidad... deberían poner murallitas en las duchas porque igual cuando uno se esta bañando y ve al compañero en *pelota*... yo me salgo luego... que sea como más individual... por ejemplo, en una empresa los baños tienen como una cortinita... (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

(Extracto 143)

Miryam: Que por lo menos para las mujeres tener la tapa porque solamente tener la taza es incómodo como están... (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Noelia:... al tirarse la cadena automáticamente no se tira siempre... y es... ver un baño cochino es incómodo. (Entrev. Grupal. 4to. Medio, 2012).

En síntesis:

En relación a los baños de enseñanza media, en el plano funcional, los/as entrevistados consideran en general, que el establecimiento no cuenta con la cantidad suficiente de baños para la cantidad de estudiantes del colegio, y que los existentes no los abren oportunamente. Dichos factores provocan atochamiento y larga espera para

poder utilizarlos. Además, señalan que no existe la suficiente privacidad en los mismos, ya que las puertas de cada cubículo no cierran perfectamente, los grandes espejos permiten ver hacia el interior del baño desde el pasillo, no existen cortinas o separación alguna en las duchas de los varones, todo lo cual inhibe la intimidad personal. Y aún más, esta privacidad se encuentra mayormente afectada pues faltan tapas en los inodoros y la cadena de agua automática no siempre funciona quedando restos fecales y similares a la vista, lo cual genera desagrado y molestia al presenciar un ambiente sucio y descuidado.

1.1.5.- Entre la amplitud y la monotonía visual en el casino.

En relación al diseño físico del casino del establecimiento, los/as entrevistadas señalan que es un espacio cómodo y amplio. Además, consideran que el color blanco del cual está pintado completamente, es el apropiado para un espacio como ese, ya que representa la higiene que se debe mantener.

(Extracto 52)

Ana:...de... es que es como cómodo el casino porque están las mesas, están las sillas y el pasillo...el casino lo encuentro cómodo. /Refiriéndose al color/... bien porque son blancos de limpieza... es un lugar de comida. (Entrev. Individ. 2do. Medio, 2012).

Javiera: ... si, bien... ahora que está más grande igual mejor... (Entrev. Individ. 4to. Medio, 2012).

Valentina: ... normal... no tiene como nada tan... no es muy bueno ni muy malo... porque igual es como... de repente está muy sucio... porque no da mal aspecto para comer. /Refiriéndose al mobiliario/... es que donde es todo blanco, yo creo que es ahí donde resalta más la suciedad... pero ahí como está bien el color (Blanco) porque ahí uno ve como está el casino... en la limpieza. (Entrev. Individ. 3ero. Medio, 2012).

Por otro lado, señalan que el color blanco existente en muros y mobiliario, provoca que el ambiente sea poco atractivo, monótono. Proponen que en este espacio se instalen afiches referidos a su funcionalidad, comida saludable por ejemplo, o que se realicen murales para otorgar colorido y generar un ambiente agradable. Respecto a las decoraciones en el casino, proponen que se deberían instalar afiches relativos a la

alimentación o intervenir con murales, puesto que son elementos que otorgan un ambiente agradable, “bonito”, a ese espacio, tal cual se hizo anteriormente por el CCAA en ese lugar, o como lo han vivenciado en otros colegios de procedencia.

(Extracto 53)

Javiera: /Refiriéndose a si existían elementos decorativos en el casino/ No había nada... Allá por lo menos... por el 2do. Semestre, para Septiembre o algo así... creo... pusieron un cartel grande pero era como un tipo mural... un paisaje que es súper bonito y eso le dio otro ambiente al casino, y era como agradable ir y estar mirando para atrás, porque estaba pegado atrás... yo, algo personal mío, igual sería bonito hacer un proyecto *pa* la cocina... ir a pintar... no se´... frutita... emmm... o algo de vida sana o pintar las paredes con comida con fruta, verduras o cosas para que se vea que es un casino... nosotros por lo menos nos preocupamos de tener ahí decorado porque estamos en el casino /Se refiere a los afiches que hicieron con los/las estudiantes del Centro de Alumnos, los cuales se instalaron en el casino, y cuya temática fue “Vida Saludable”/. (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

(Extracto 137)

Beatriz: Yo encuentro que es fome /Se refiere al color blanco del casino e implementación/. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Miryam:... las sillas son blancas, las mesas son blancas, las paredes son blancas... (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Igor:... todo es blanco... (Entrev. Grupal. 4to. Medio, 2012).

(Extracto 139)

Rodolfo:...ahora... ¡oye!... si por ejemplo... pusieron unos papeles craf con dibujos y se ve bien bonito /Se refiere a unos afiches realizados por el Centro de Alumnos del colegio en torno a la “Vida Saludable”/. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Noelia:... si, eso ya cambia... /Refiriéndose a los afiches puesto por el Centro de Alumnos en el casino/. (Entrev. Grupal. 4to. Medio, 2012).

Beatriz:... yo en un colegio que estaba en básica colocaban pinturas en el patio o en las salas y siempre las renovaban. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

En relación al mobiliario, y aunque justifican la utilización de mesones para la maximización del espacio, los/as entrevistado plantean cambiar el estilo de los mesones por mesas circulares ya que les permitiría observarse entre ellos mientras almuerzan.

(Extracto 138)

Jonás:...yo creo que igual es una cuestión de espacio, pero igual sería bonito ver mesas redondas... (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Rodolfo:... claro porque así verías a todos por igual /Se refiere a la disposición de los mesones en filas/. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

En síntesis, los/as entrevistados consideran que el casino es un espacio amplio y cómodo para el almuerzo. Respecto el color blanco presente en paredes, cielo y pisos, señalan que es apropiado puesto que permite detectar la suciedad, y por lo mismo, ayuda a mantener higiénico ese lugar. Sin embargo, agregan que al estar completamente pintado de blanco provoca monotonía visual, por lo que plantean que se debería decorar las paredes con cuadros, afiches o similares para lograr que el ambiente sea agradable de mirar. Por último, plantean que se instalen mesas circulares para compartir con sus compañeros/as mientras almuerzan ya que los mesones que ocupan actualmente no permiten esta interacción.

1.1.6.- Colores corporativos del establecimiento: Entre la formalidad psiquiátrica institucional y la necesidad de identidad personal.

En relación a los colores corporativos de las instalaciones del colegio como del uniforme escolar, los/as entrevistados consideran que se encuentran justificados ya que el objetivo es lograr una identidad institucional, dentro y fuera del establecimiento, máxime si se considera que éste posee un prestigio en la comuna tanto por sus logros académicos como por las diversas actividades que realiza.

(Extracto 28)

Ana: Yo creo que es por identidad... para identificarnos como colegio... y afuera para desfilas para tener identidades distintas...que se vea... como por ejemplo que tuvo excelencia académica y que nos distinguen ...yo creo que es más que nada por eso... por la banda... este es un colegio que tiene muchas cosas porque distinguirse (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012).

Por otra parte, tanto los colores del uniforme como los colores institucionales, especialmente el blanco presente en prácticamente todas las instalaciones, estarían justificados porque ayudan a mantener el orden de los/as estudiantes, la disciplina

académica, la formalidad, vale decir, a crear un ambiente académico propio de un establecimiento educativo. Por lo anterior, en el caso de que hubiese exceso o multiplicidad de colores, especialmente en el uniforme, la formalidad perseguida sería nula ya que se provocaría un ambiente desordenado, poco formal, estéticamente desagradable. Imaginar tal situación provoca un contrasentido en ellos/as puesto que no han experimentado un ambiente colorido distinto en su trayectoria académica, como tampoco han dejado de usar el uniforme escolar en la misma. Además, la diversidad de colores la experimentan ocasionalmente en los “jeans day”, días en los cuales pueden asistir con ropa de calle. En estas ocasiones los/as entrevistados consideran que se altera el orden, llegando incluso a ser difícil el control del estudiando por parte de los docentes.

(Extracto 29)

Elisa: Em... en parte, para mi gusto son como fomes, pero es como para mantener la esencia, el orden... el blanco como más tranquilo, porque igual como que *na'* que ver que este pintado como de muchos colores... Es que sería como tan...como que uno se distraería... como que no sé... sería como otro tipo de ambiente y no *pa'* estudio y cosas así... /Refiriéndose a su experiencia en otros establecimientos en cuanto al color/ Si, siempre ha sido así (Entrev. Individ. 1ero. Medio, 2012).

Valentina:... es bueno, los colores están bien porque algo muy colorido, igual no se vería bien... porque igual como estamos todos con el mismo uniforme... hay que mantener como el orden... Yo creo que más formalidad, que no sea como todo al... que no sea como todo desordenado. /Refiriéndose al propósito de la formalidad/... yo creo que es más por el... por no sé... ser responsable... eso viene como de la mano. /Refiriéndose a si el colegio ha mantenido el estilo en cuanto al color blanco prevaleciente/... si, siempre ha sido así (Entrev. Individ. 3ero. Medio, 2012).

Ana: ... eh... para afuera está bien como para...usar el blanco en las salas... es como igual para más concentración no se puede pintar de otro color porque no nos concentraríamos para estudiar...si, me parecen los colores del colegio (Entrev. Individ. 2do. Medio, 2012).

Tomás... son o sea... se podría decir que “va el beneficio del alumno”, yo creo, porque de acuerdo a los colores algo muy sobrios, muy parejos, no tiene diversidad... /Refiriéndose al propósito del color blanco presente en las salas de clases/ Por las distracciones, yo creo... no permitiría distracciones (Entrev. Individ. 3ero. Medio, 2012).

Javiera: Si, yo encuentro que si porque le da... como que caracteriza al colegio y le da más tranquilidad a los alumnos... porque si vienen con ropa de calle, se

siente como más locura... como que no se pueden controlar (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

Respecto del color blanco de la sala de clases y las cortinas de color beige, señalan que no los pueden alterar o cambiar porque es una normativa del establecimiento. Lo mismo ocurre con el uso del uniforme. En relación a éste, su uso lo asocian a la vida laboral futura en donde deberán acatar las normas en este aspecto, y por lo mismo estaría justificado. Este “objetivo formativo” lo asumen con resignación ya que de otra manera no podrían pertenecer al establecimiento, y en el caso de acudir con ropas de otros colores son disciplinados para que se cumpla con este requisito.

(Extracto 112. Entrevista grupal 1ero. Y 2do. Medio, 2012)

Candy:... con mi curso cuando hicimos lo de las fiestas patrias... hicimos remolinos grandes y se veía bonita la sala porque le da como un estilo más alegre, porque hay más colores... porque el blanco siempre... igual las cortinas no se pueden cambiar de color, entonces es como que llega el sol y mm...

Entrevistadora: ¿Y por qué no podemos cambiar el color?

Candy: /Responde/... por lo menos a nosotros no nos dejó la directora... porque queríamos poner un color más fuerte parece y no pudimos...

Entrevistador: ¿Y qué razones dio?

Candy: /Responde/... porque parece que tenían que ser todas iguales.

(Extracto 31)

Valentina:... por lo menos a mí, prefiero venir con ropa de calle que con uniforme, es más cómodo... pero hay que acatar no más lo que dice... es que es así, en cualquier trabajo te dicen ya: usa este uniforme y lo *tenis* que hacer porque necesitas la plata... es lo mismo que en colegio, uno necesita informarse, el estudio y todo eso, entonces para poder venir hay que usar uniforme... obviamente que uno no se siente tan cómodo... pero... pero yo por lo menos lo sé llevar... lo tengo asumido, tantos años que llevo en el colegio (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Javiera:... más que nada yo soy la persona que voluntariamente vino al colegio y asumo las reglas que el colegio tenía... (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

(Extracto 113)

Javier:... hubo un tiempo en que el inspector estaba revisando sala por sala quienes venían con colores diferentes del uniforme de colegio, hacia sacarlo... (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

Sin embargo, como contraparte, los colores corporativos del establecimiento a los/as entrevistados les parecen apagados, fríos, poco atractivos, uniformes, y que provocan opacidad ambiental. Tales colores argumentan, tendrían como propósito neutralizar el comportamiento de los/as estudiantes, vale decir, lograr que estén tranquilos, “normales”. Además, señalan que el color blanco, presente en la mayor parte de las instalaciones, salas de clases particularmente, les lleva a relacionar el ambiente percibido con uno similar al existente en instituciones de salud mental, como en un psiquiátrico, lo cual genera un rechazo en ellos/as. En esta situación no encuentran justificación para que no se puedan cambiar los colores de las dependencias por otros más llamativos.

(Extracto 30)

Ana: No, no me parecen acogedoras las salas...son como más frías (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

Lucas: Si, que haya una variedad... por ejemplo mi casa es color crema, se ve como más amplio, como más bonito, porque de un sólo color... no, es como monótono... (...)... en cuanto a la arquitectura, los colores... mmm... es difícil que se cambie... no sé... un poco más de color, por ejemplo, un muro más como por ejemplo un café o... que tenga otros colores... que no sea todo el mismo ambiente, que sea uno de un color y otro color... (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Camila: Los colores son fomes... Es que el blanco en las paredes y el blanco en el techo es como muy fome... es como mucho de esa cosa... (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

Andrea:... de los locos... /Se refiere a los colores del colegio/ (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

Camila: Claro, es como ver todo blanco, y lo único azul es la pura puerta y las cortinas amarillas... como nada color (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012)

Lucas: ¿Interior?... parece... hospital psiquiátrico... Todo tan blanco, sin color, todo... todo feo, no tiene... Dicen que es por higiene o que se vea más iluminado... pero... yo llego y es como... ya me quiero ir... (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

(Extracto 144. Entrevista grupal: 3ero. y 4to. Medio, 2012)

Beatriz: a mi no me gusta... no me gustan los colores del colegio... encuentro que ese rojo de allá afuera es súper fome... no incentiva a nadie...el rojo... (...)... No sé... eh... en vez de tener puros blancos ¿por qué el piso no es verde?

...eh... ¿amarillo?... son colores muy llamativos pero, ¿qué tiene de malo?... ¿por qué no.?....

Entrevistador: ¿Te parece exceso de blanco, exceso de colores claros?

Beatriz: Exceso de opacidad.

Jonás: Es muy uniforme... como muy común /Se refiere a lo dicho anteriormente por Beatriz/.

Beatriz:... claro, como muy fomes como que no incentiva a nadie /Se refiere a lo dicho anteriormente Jonás/.

En relación al color del uniforme, señalan que les provoca la sensación de ser personas indistintas, de verse como “apagados y opacos”, puesto que inhibe su expresión personal. En este aspecto, y a pesar de esta evaluación, el uso del uniforme debe ser acatado obligatoriamente por la sola pertenencia al establecimiento en esta etapa formativa, aunque señalan que preferirían asistir al establecimiento con ropa de calle para no verse iguales, para expresarse con agrado y autonomía. Tales sensaciones las experimentan los denominados “jeans day”, días que son para ellos/as espacios de relajo y entretención.

(Extracto 31)

Javiera:... quizás... yo creo que si, porque igual los colores del uniforme son *apagaos*... igual son fomes... y el colegio no se destaca por el uniforme, va como todo parejo... no hay como nada llamativo... (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

Lucas: Si, fome... más encima hasta los uniformes son feos... no pega ni junta con el colegio... más opaco se ve uno... (...)... porque como se dice uno por la presencia... porque si yo veo a alguien como todo de negro en la calle ... ah este es gótico... si uno lo ve medio huequito dice es *pelolays*... es los mismo que pasa en los colegios... el uniforme es plomo, zapatos negros y es como fome, feo... (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

(Extracto 33. Entrev. Grupal 3ero. Y 4to. Medio, 2012)

Entrevistadora: ¿Y cuando te toca venir en jeans day, cómo es el ánimo ahí... con los compañeros, cómo los ves, cómo te ves?

Valentina:... a mi gusta... andar con la ropa que se siente más cómoda, que a uno le gusta... a mi gusta... aparte que andan como más... feliz por así decirlo.

(Extracto 114)

Javier:... (...)... y es como fome venir todos con el polerón del colegio, te *sentís* como muy igual al resto, como que uno se quiere expresar de diferente forma, entonces ya... yo vengo con polerones de colores porque no me gusta mucho andar igual que los demás... no me gusta ser igual... quiero ser diferente. (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

(Extracto 33)

Javiera:... más que nada yo soy la persona que voluntariamente vino al colegio y asumo las reglas que el colegio tenía, y después de unos años igual te *podís* conseguir los días del jeans para alegrarte los días viernes... o para salir de la rutina de la ropa o de cualquier cosa... (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

Además, los/as entrevistados sostienen que los colores del uniforme no tienen relación con el rendimiento académico, y que la formalidad del mismo inhibe la libertad, el cambio y la motivación.

(Extracto 34)

Ana: /Refiriéndose a los colores corporativos del uniforme/ Yo creo que es por identidad, pero con el aprendizaje no sé que tienen que ver los colores con el aprendizaje... No creo que sea un impedimento para la educación los colores de la ropa... porque a veces venimos con ropa de calle y se hace lo mismo (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012).

Tomás: No me gusta el uniforme. Considero que una persona no va a pensar más o va a ser más inteligente porque tenga el pelo corto o se vista de plomo o de rosado o de rojo... Creo que los mayores genios de la historia universal han sido barbones y han tenido el pelo largo (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Lucas: /Refiriéndose a los colores corporativos de la ropa/ De que no seamos tanto revolucionarios... porque igual no sé... Es que es como que uno mira a alguien y no le ve... como *achacao*... pucha me quiero ir, no es como entretenido, ni siquiera dan ganas de venir (Entrev. Indiv. 3ro. Medio, 2012).

Agregan que los colores corporativos, tanto de la sala de clases como el uniforme, tienen como finalidad conducirlos en una línea formativa con la misma mentalidad, y que cualquier otro color alteraría el ambiente pedagógico perseguida por la institución, por lo mismo, el uso de tales colores ayudaría a neutralizar los eventuales comportamientos “fuera del foco” institucional. Sin embargo, a los/as estudiantes no les

agrada esta formación y ambiente puesto que lo consideran aburrido, apagado y que no permite la expresión personal.

(Extracto 113)

Simón:... eh... porque parece que el sistema nos quiere llevar a todos en una línea, quiere que todos seamos rectos, de la misma mentalidad... eh, y es fome, siempre ser así... siempre ser iguales. (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

Almendra:... a mi me dijeron que se quiere alterar el aprendizaje, aquí estamos todos iguales (Se refiere al uniforme)... ahora estamos como a la par /Indica a todos con la mano/, pero por ejemplo si llega uno con un color fosforescente, entonces como que ¡ah! esa persona llama la atención...entonces como que se desconcentra, entonces los colores tiene que ser como más opacos... igual eso apaga todo... y aburre. (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

(Extracto 147)

Rodolfo:... yo creo que tengo que aportar algo, yo por ejemplo converse este tema con profesores de otro colegio, y por ejemplo si tu veís colores muy opacos eso es para mantener el estado anímico de uno normal , neutralizado...*entedís*... porque si uno anduviera con colores fosforescentes andaría de aquí para allá. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Debido a la consideración que tienen sobre los colores corporativos, en tanto formales, fríos, monótonos, neutralizantes, los/as entrevistados proponen modificar los colores por otros llamativos, alegres con el objetivo de generar un ambiente agradable. Estos colores podrían ser aplicados en pisos, paredes, cortinaje de la sala de clases, y en otros espacios. Señalan como ejemplo de esta propuesta lo que sucede en la sala de clases de un primer año medio, en donde las cortinas son verdes lo que provoca un efecto lumínico agradable en comparación a las cortinas amarillas de las otras salas de clases, las cuales, además, se encuentra sucias.

(Extracto 145)

Jonás: a lo mejor sería más entretenido... algo como raro /Se refiere al cambio del color/. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Rodolfo:... colores más prendidos. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012)

Beatriz:... no se, en vez de esa cerámica de ese color... colocarle una verde claro que ya le da un toque distinto... (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

(Extracto 146. Entrev. Grupal 3ero. Y 4to. Medio, 2012)

Jonás:... yo creo que el 1ero. E que tiene las cortinas verdes yo encuentro que se ven súper bien... pero todas las demás tiene cortinas como...

Beatriz:/Completando lo dicho por Jonás/... amarillas...

Jonás: ... y están como súper cochinas... con cortinas verdes se ve súper bien y aparte la luz se vea como más verde y las salas se verían mejor.

Por su parte, en relación al uniforme escolar, y considerando que es obligatorio en la institución, proponen modificarlo en algunos aspectos sin eliminar totalmente la formalidad y su uso, vale decir, modificar el color de la polera o bien tener diferentes tipos de uniformes con colores distintos. Estas reformas permitirían cierto espacio de expresión personal, el cual se podría proyectar a otros aspectos de la presentación personal.

(Extracto 32)

Javiera:... a veces encuentro que esa polera ploma deberían haberlo cambiado por la blanca porque por lo menos el color blanco en el patio va a resaltar más que el plomo que es lo mismo que el piso... del color del cemento (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

Ana: ... que la polera volviera a ser blanca... me gusta que no usemos camisa porque era con la corbata... pero me gusta que sea así polera y falda... (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012).

Lucas: Tampoco irse a los extremos como el /Colegio/ Alberto Hurtado... el uniforme es azul y verde, y es como feo, no pega ni junta los colores... cosas que contrasten, que no sean todos igual (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Tomás: Creo que deberían ir de a poco... no les estoy pidiendo que de la noche a la mañana pongan una parka roja y dejen venir como uno quiera, pero se puede ir de a poco, por ejemplo partir de no sé...por el corte de pelo... dejar a los chiquillos que anden con el pelo largo o como quieran ...y partir por eso, pero ser estricto en lo otro /Se refiere al desempeño académico/, y de a poco ir... después por ejemplo, ya los chiquillos que empiecen a venir con los piercing , que después se cambie el tipo de uniforme... que hayan diversos tipos de uniforme , y todo eso podría ir cambiando y quizás , no lo he experimentado porque no he visto un colegio así (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

En síntesis:

En relación a los colores corporativos del establecimiento, los/as entrevistados les consideran justificados ya que serían los adecuados para un ambiente formal para el desarrollo académico; tal justificación estaría fundada en la experiencia que han vivido pues no conocen realidades diferentes en cuanto a los colores corporativos de los establecimientos educacionales. Junto a ello, señalan que los colores del uniforme escolar busca neutralizar su comportamiento para cumplir con los objetivos institucionales en cuanto a mantener la disciplina. En este aspecto conciben que mediante el uso de tales colores corporativos, tanto de las dependencias en general y de uniforme escolar, la institución tenga por objetivo una formación homogeneizante.

Como contraparte, los/as entrevistados señalan que los colores corporativos son apagados, fríos, poco motivadores y que inhiben la expresión personal, especialmente los colores del uniforme escolar; tales percepciones estarían asociadas con ambientes psiquiátricos. Por lo mismo, preferirían acudir al establecimiento con ropa de calle, ya que les otorgan mayor libertad y pueden ser ellos/as mismos/as. Con todo, asumen con resignación el uso obligatorio del uniforme para pertenecer al establecimiento, y por ende, solamente proponen pequeñas reformas al mismo, no así en relación a los colores de las dependencias. En éstas, señalan que debería existir una mayor variedad de colores para lograr ambientes distintos y agradables y cuyo objetivo sería el fomentar una mayor motivación para asistir al colegio.

1.1.7.- La privacidad en la institución educacional.

- Entre el constreñimiento espacial, el control visual y el hacinamiento.

En cuanto a la privacidad percibida en general dentro del colegio, los/as entrevistados señalan que prácticamente no existen espacios en donde puedan sentir privacidad o intimidad, llegando incluso a señalar que en el espacio escolar se sienten observados y que lo más privado que se puede dar son conversaciones de tipo personal.

(Extracto 93. Entrev. Grupal 1ero. Y 2do. Medio, 2012)

Entrevistador: ¿Existen espacios privados para ustedes en el colegio?

Todos: ¡No!

Javier: ... no hay muchos.

(Extracto 47. Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012)

Entrevistadora: ¿Físicamente hay lugares donde se puedan juntar en forma privada?

Tomás: No.

Entrevistadora: ¿Está muy observado?

Tomás: Si... (...)... Privacidad no creo. Creo que lo más privado que se puede producir son las conversaciones que se tiene con profesor como lo que está pasando ahora o de repente con profesores amigos que... siento que eso es como lo más privado que se puede dar.

Agregan que al estar ubicado el patio de enseñanza media en el centro, lugar en donde todos los/as estudiantes se concentran durante el recreo y horas libres, quedan pocos espacios privados, y además, esta distribución permite la vigilancia de los/as estudiantes, por lo cual no existiría privacidad. Esta situación de vigilancia la consideran común, cuestión que aunque asumen como natural no se la explican claramente.

(Extracto 155)

Beatriz:...es que el centro del colegio es la cancha... y no hay más espacios (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Noelia:... no sé, como que la concentración de todas las personas que tienen que estar en la cancha, como que no hay más espacios /Se refiere a la privacidad/. (Entrev. Grupal. 4to. Medio, 2012).

(Extracto 156. Entrev. Grupal 3ero. Y 4to. Medio, 2012)

Entrevistador: ¿No se sienten como de pronto observados en esta disposición del patio con las salas de clases alrededor como decía Noelia?

Jonás:... yo creo que si porque es algo como común...

Entrevistador: /Pregunta a Jonás/ ¿Te refieres a que ustedes lo asimilan?

Jonás:... /Duda y no responde/

Rodolfo:/Interviene y responde por Jonás/... es lo mismo que decía... todo se concentra en el centro, lo colocan en forma externa y a uno lo vigilan, entonces como que no hay privacidad porque están todos ahí... ¿me entiende?...

Debido a la falta de espacios y a la percepción de falta de privacidad y vigilancia en el patio central, los/as entrevistados señalan que se reúnen al fondo del patio ya que en ese espacio pueden sentir privacidad; allí sienten que ese es “su lugar”. Agregan que la privacidad se ha visto reducida debido al aumento del número de estudiantes, lo que provoca que actualmente el espacio se encuentre colapsado lo que inhibe aún más la privacidad.

(Extracto 154. Entrev. Grupal 3ero. Y 4to. Medio, 2012)

Entrevistador: Y sobre la privacidad, ¿tienen espacios en donde se puedan juntar a conversar más íntimamente?

Todos:... al fondo son como nuestro lugar /Se refieren al fondo del patio/.

(Extracto 47)

Lucas: Es que... antes lo había... Pero ahora no... Está todo colapsado, lleno... Con la gente, con inspectores, con salas, auxiliares, con todos... muchas personas para un espacio tan chico (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012)

- Uso de estrategias para la evasión del control visual y la para la obtención de privacidad.

Con todo, y a pesar de la falta de privacidad general en el diseño del establecimiento y por el amplio número de personas que habitan el edificio escolar, los/as entrevistados saben en cuáles lugares desarrollar actividades privadas. Tales lugares son los espacios alejados y los diferentes recovecos que tienen poco control visual o vigilancia de docentes o inspectores, e inclusive de otros estudiantes que eventualmente puedan alertar sobre actividades no contempladas y reñidas con el reglamento disciplinario del establecimiento.

(Extracto 46)

Ana:... son pocos...si...más que nada en lo pasillos... en lo pasillos no ve mucho... de aquí y de allá /indica con las manos/. (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012).

Elisa: Detrás de kiosco o la esquina que esta ahí, porque es como más sombra, más oscuro... como siempre todos andan al medio del colegio, uno se va a la esquina porque es más solitario... Si, es abierto, como que es difícil encontrar una parte en donde esconderse para hacer cosas malas en el colegio. (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

Javiera:... si hay... ¡Siempre hay! ...ja ja ja... *pa´* las palomitas... *pa´* las parejas están esos lugares oscuros donde nadie anda *pa´* allá... al final del patio...hay salas que igual están escondías también... (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

(Extracto 47)

Valentina:... antes creo que más... ahora está más difícil, aparte que ahora hay más alumnos... uno hace las cosas cuando *estai* solo, no cuando te estén mirando porque uno puede correr el riesgo de que te *sapeen*... (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

(Extracto 157)

Rodolfo:... al menos no nos ven a cada rato, al menos ciertas personas /Se refiere a los inspectores de patio/ (...)... como cuando uno se va a la biblioteca en el tercer piso y hay un rincón con más privacidad. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Además, obtienen privacidad en las salas de clases cuando no existe vigilancia por parte de los/as docentes, e incluso se proveen de privacidad instalando cartulinas en las ventanas de las salas de clases para evitar el control visual de los/as inspectores hacia el interior. Sin embargo, esta medida encuentra resistencia en la autoridad pues ésta supone que podrían ser ocasiones para que los/as estudiantes cometan faltas al reglamento del colegio.

(Extracto 93. Entrev. Grupal: 1ero. y 2do. Medio, 2012)

Entrevistador: ¿Existen espacios privados para ustedes en el colegio?

Javier: Cuando *llegai* en la mañana no hay nadie...

Josefina:... en la sala.

Victoria:... cuando no haya nadie que acuse... (...)... cuando están los inspectores no.

(Extracto 47)

Javiera:... hay salas que igual están escondidas también... igual en esas partes se puede fumar... en las mismas salas lo hacen al lado de la ventana... en el tercer piso o en el baño... yo diría que hasta en las mismas salas cuando los profes no están. (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

(Extracto 157)

Jonás:... el inspector nos retó cuando pusimos las cartulinas muy altas en las ventanas /Se refiere a las ventanas de su sala de clases/... el inspector nos reto porque hacíamos cosas malas. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Todos ríen. (Entrev. Grupal. 3ero. y 4to. Medio, 2012).

Por otro lado, y considerando que desde el patio se puede ver en todas direcciones, los/as entrevistados encuentran la forma de lograr privacidad puesto que conocen cabalmente cada uno recovecos que contiene a su alrededor, y por lo mismo, pueden evitar el control visual desde todos los ángulos.

(Extracto 47)

Javiera: /Refiriéndose a si el diseño espacial del colegio ayuda a la vigilancia/ No, es que como está hecho el colegio... que es como muy *encerrao*, muy *tapao*, nunca ven nada... porque igual el inspector no te va a ver. /Refiriéndose a si conocen los espacios/ Si *po*... el colegio en sí es como muy *encerrao* y no se ve mucho... mirando desde el patio hacia las salas de arriba. /Refiriéndose a la visión desde las oficinas de dirección/... quedan los lugares que están cerca de la dirección pero al final del colegio tampoco se ve... Porque igual es lejos la... tendría que ser vista de halcón. (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

En síntesis:

Respecto de la percepción de privacidad al interior del establecimiento, los/as entrevistados consideran que debido al diseño espacial del establecimiento es escasa y prácticamente nula. Esto porque el espacio central, el patio, es un lugar abierto lo que permite el control y la vigilancia visual del estudiantado. Además, no existen espacios para la privacidad debido al aumento considerable de estudiantes y personal del colegio en las mismas instalaciones.

Para obtener privacidad, los/as entrevistados señalan que se ubican en zonas alejadas, en cierta medida ocultas al control visual sea de docentes, inspectores y de

otros/as estudiantes. Esta tarea se ve facilitada porque reconocen perfectamente las instalaciones. Por último, agregan que en las salas de clases instalan cartulinas en las ventanas para obtener privacidad, pero son reprendidos por los/as inspectores ya que sería una ocasión para que faltasen al reglamento escolar.

1.1.8.- El emplazamiento de la institución en el contexto físico y social: Entre la “buena imagen” y la fea realidad al interior del establecimiento escolar.

En relación al contexto físico en donde se ubica el establecimiento, los/as entrevistados consideran el edificio escolar tiene un alto impacto puesto que se ve imponente en relación al sector circundante que evalúan como opaco y con poco desarrollo urbano. Tal impacto se debe a que es un colegio grande, posee una fachada llamativa con un volumen convexo fuera de lo común que lo destaca de otros establecimientos del sector, con jardines a la entrada bien cuidados, con una plaza (De enseñanza básica) que se ve desde el exterior, y especialmente se ve aún más notorio cuando es decorada la entrada principal en ciertas fechas relevantes (Fiestas Patrias, Navidad). Estas características hacen que el conjunto estéticamente sea armonioso, bonito, con una “buena vista”, y por lo mismo, es agradable circular por el exterior del establecimiento.

(Extracto 81)

Tomás: Siento que es algo imponente y por fuera, a diferencia de otros colegios, encuentro que tiene una buena primera vista,.. (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Elisa: Como un colegio grande... como un colegio como de buena forma... así entretenido porque se ve la... ¡Patricio Mekis!... es como todo tan grande que uno se imagina un colegio grande... es lo primero que se le pasa a uno en la cabeza. Igual destaca porque el ambiente aquí es como todo opaco, como callado, están como recién plantando árboles, haciendo plazas... (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

Valentina: /Refiriéndose a si se destaca el colegio en el entorno/ Si... Porque es grande... la parte de la fachada no es muy común tampoco... (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Camila: Se destaca... Por los colores y por el porte gigante... es como *pa'* notarse... (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

(Extracto 83)

Valentina:...eh... es un agrado... también... es bonito el colegio... me gusta entrar...todo eso, lo encuentro bonito... (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012)

Elisa: ¿Como la fachada? ... Ah... si, es bonita igual... (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

Javiera:... a mi me gustaba llegar aquí, sobre todo por la parte de afuera que es como bonita se han preocupado el colegio... Si, que tenga áreas verdes... siempre lo tienen adornado para las fiestas... y es como llamativo.... como que el colegio resalta de las casas... el colegio siempre se resaltó por el frontis... así es que me gustaba pasar por afuera del colegio, aparte que hay arbolitos, es súper bonito... (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

Ana: (...)... por ejemplo para navidad llama harto la atención porque estaba decorado y esas cosas... pero de por sí es grande y todas esas cosas... (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012)

(Extracto 133)

Jonás:... tiene hartas ventanas porque la forma como que más se ve es como la parte grande...eh... que le da harta presencia... se nota... (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Noelia: Yo encuentro que el colegio como decía Javier que por fuera es como súper característico, es como un edificio así como imponente, y ahora que se agrego el patio de al lado, el anexo, eh se ve mucho más grande y también es súper bonito con la plaza /Se refiere a la plaza del patio de enseñanza básica/, y todo eso... a mi me gusta... (Entrev. Grupal. 4to. Medio, 2012).

Debido a lo anterior, proyecta una imagen de una institución grande, fuerte, estable y eficiente a la cual, dicen, las personas quisieran pertenecer.

(Extracto 82)

Elisa: (...)... es como todo tan grande que uno se imagina un colegio grande... es lo primero que se le pasa a uno en la cabeza... (...)... el colegio igual tiene como un color, una fuerza que hace que destaque... entonces uno se imagina cosas buenas del colegio. (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

Valentina: /Refiriéndose a si se destaca el colegio en el entorno/... como que llama la atención, yo creo que por eso se ha venido más gente para acá... (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Tomás: (...)... es algo imponente que se ve como una institución grande. (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Y aunque formalmente tiene una buena fachada y se aprecia bien construido, los entrevistados/as consideran que se ve poco atractivo por la falta de mantención en pinturas y otros elementos de la misma. Sugieren que para mejorar este aspecto se debería remozar o bien imitar el diseño de instituciones superiores en cuanto a las formas y materiales presentes en sus fachadas. Agregan, que en la medida que el colegio proyecte una buena imagen esto afectará positivamente a las personas que pertenecen al colegio.

(Extracto 163)

Jonás: Yo por ejemplo en el caso de los institutos, por ejemplo, ¿ha visto el Duoc del mall plaza? ... bacán... uno dice el edificio bacán porque está bien hecho, porque tiene buena arquitectura... este colegio tiene buena arquitectura, pero tiene la pintura de afuera como fea y esa cuestión grande... la fachada es buena, en sí la estructura es buena, pero está como toda desgastada, está con oxido...al cambiar la estructura de afuera va a cambiar la perspectiva de las personas que lo ven desde afuera. (Entrev. Grupal. 3ero. y 4to. Medio, 2012).

Entrevistador: /Pregunta Jonás/ ¿Y la de ustedes que están adentro?

Jonás: /Responde al entrevistador/... también.

Entrevistador: /Pregunta a Jonás/ ¿En qué sentido cambiaría?

Jonás: /Responde al entrevistador/... en ver algo mejor presentado... ayudaría a la propia imagen.

Sin embargo, y como contraparte, los/as entrevistados consideran que aunque estéticamente lo consideran atractivo y que les agrada caminar hacia el colegio a la jornada escolar o al pasar por el exterior, señalan que existe una contradicción entre esta imagen “bonita” y la realidad, ya que no les permiten estar en el jardín de la entrada, salvo en ocasiones excepcionales, y no se condice con el interior del colegio que definen como “feo”, poco atractivo e incomodo. En ese sentido, la “buena vista” exterior sería una especie de pantalla para aparentar algo que no se proyecta al interior de la institución.

(Extracto 94: Entrevista grupal 1ero. y 2do. Medio)

Almendra:... me gusta el colegio, en primer lugar en mi colegio no había ningún árbol... /Se refiere al colegio de procedencia/.

Victoria: /Le responde/... pero eso es como de adorno porque tampoco se puede usar... igual te prohíben sentarte en el pasto /Refiriéndose al jardín de la entrada al colegio/... (...)...ese es el problema, que afuera se ve lindo, pero adentro nosotros no nos sentimos cómodos.

Josefina: Yo creo que está de bonito /Se refiere al jardín exterior/ porque aparte está a la entrada no más... es súper feo por atrás.

Javier:... por adelante... pero por dentro no es el mismo caso... como que por fuera no más tiene una estética como *pa´* que la gente lo vea ¡oh, que bonito!

Enrique:... una imagen.

Javier:... una imagen no más.

Josefina:... como la fachada.

Javier:... es como un libro, puede tener la tremenda portada pero por dentro es ¡oh!, que fome.

Todos ríen.

Cabe agregar, que consideran que los colores de la fachada, similares al color de la bandera, y las rejas son visualmente muy evidentes y característicos del establecimiento, lo cual genera una apreciación estética desagradable.

(Extracto 84)

Entrevistadora: Pasando a otro aspecto, cuando vienes llegando al colegio, ¿qué sensación tienes visualmente cuando te acercas caminando... qué ves del colegio?

Claudia: Que tiene varias formas...así... no es solamente cuadrado sino que tiene formas onduladas... rejas... (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

Lucas: ¡Horrible!... Porque es rojo y azul, son los colores del colegio, colores de la bandera también, no es como bonito. /Refiriéndose al impacto en el sector/ A mi parecer, ni un brillo... porque, ¡ah!... mira el colegio... tiene rejas. (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

En síntesis:

Con respecto al efecto que provoca el establecimiento en el sector en que se emplaza, los/as entrevistados consideran que se destaca porque posee estéticamente una agradable buena vista, ya sea por su gran tamaño, lo bien cuidado de los jardines

ubicados en la entrada principal, por la plaza de enseñanza básica que se ve desde el exterior, además del diseño original y llamativo de su fachada, la cual no se asemeja a otros colegios del sector. Esto provoca que proyecte una imagen institucional imponente y estable, a la cual se quisiera pertenecer. Sin embargo, también aprecian que el exterior debe ser remozado para potenciar esta buena presencia, tanto para las personas que pasan por fuera como para los que pertenecen a ella.

Como contraparte, señalan que esta agradable y bonita imagen sería una pantalla de la institución pues esta belleza no se proyecta al interior del establecimiento puesto que en las dependencias internas el espacio que ocupan los/as estudiantes es poco atractivo, sino derechamente feo, y además no se les permite utilizar los cuidados jardines de la entrada. Agregan que también es característica del colegio la presencia de rejas y colores corporativos similares a la bandera, lo cual genera estéticamente una imagen desagradable.

1.2.- Espacios funcionales y elementos comunes para los/as estudiantes dentro de la sala de clases.

1.2.1.- Distribución de bancos: Entre la funcionalidad, la interacción vertical y la inhibición de la socialización.

Con respecto a la distribución en filas de los bancos direccionados hacia el pizarrón, los/as entrevistados consideran que se encuentra justificada ya que en el pizarrón se encuentra el contenido o “la materia” a la cual se debe prestar atención. Además, con esta distribución cada estudiante tiene su espacio delimitado.

(Extracto 63)

Ana: Porque venimos a clase y en la pizarra está la materia... está todo y es como para eso mismo... para enfocarse en la pizarra. (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012).

Valentina:... para que todos estemos atentos al profesor yo creo... estar atento a la pizarra... no distraernos con un compañero que esté al frente o al lado. (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Lucas: El objetivo es que pongan atención y que todos tengan su metro... (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

En relación a los cambios en la distribución de los bancos, señalan que cualquier modificación en el orden de las filas depende y es prerrogativa del/la docente, y ello está supeditado a las actividades pedagógicas o recreativas que decida para desarrollar en la clase, lo cual justifican y asumen. En este aspecto, plantean una diferenciación de las actividades: unas serían formales y otras, según entienden, más didácticas, menos formales. En éstas últimas, la distribución debería ser alterada para formar grupos de trabajo, sin embargo, agregan, que en ciertas situaciones en donde necesitan ubicarse en grupos, algunos docentes se los impiden.

(Extracto 64)

Valentina:... yo creo que depende de la clase... Si hay clases en que tenemos que poner mucha atención yo creo que está bien nuestro orden, pero si tenemos alguna tarea o algo así... juntarnos en grupo y no sé... enseñarle más a los que saben menos, juntar mesas y todo eso... (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Elisa:... depende... porque si el profesor va a hacer la clase sólo en la pizarra y escribir es buena elección para uno poner atención... (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

Ana:...si igual se altera un poco...cuando hacemos grupos, cuando nos cambian de puesto... o cuando estamos en convivencia. (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012).

(Extracto 65)

Elisa: (...)... pero si ya es más didáctico... más como arte, tecnología o cosas así, y se usan como las manos y cálculo como que uno debería estar más en grupo, más dispersos en la sala. (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

Camila: Si, porque a veces donde dan apuntes, dan los esquemas y cosas así sirve, pero cuando dan estas cosas para grupos, para hacer actividades, es fome porque a veces los *profes* no dejan... algunos dejan, pero son contados... /Refiriéndose al cambio de puestos/ (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

Por otra parte, señalan que esta organización espacial incide negativamente en el aprendizaje, puesto que no todos/as tendrían acceso a la información contenida en el pizarrón. Esto se debería a que la sala no cuenta con el suficiente espacio para que

todos los/as estudiantes pudiesen estar más cerca de la pizarra. Por otro lado, la distribución de bancos en filas afectaría la socialización de los/as estudiantes ya que normalmente están sentados/as en parejas lo que provoca poca comunicación e interacción con otros/as compañeros. En ese sentido, la distribución de los bancos genera un ambiente rutinario, desmotivante, incluso hacia la asistencia a clases, y en el cual cuentan con pocas posibilidades de desplazamiento. Por lo mismo, plantean la necesidad de modificar tal distribución con el objeto de compartir más y mejor, además de fomentar la motivación hacia el aprendizaje.

(Extracto 106)

Josefina: Yo creo que tiene que influir porque hay veces que muchas personas se quieren sentar más adelante para prestar atención, pero nunca caben... es como las 3 filas... no caben más adelante y siempre los otros quedan más atrás... y sentarse de a dos igual, encuentro que es muy poco sociable... deberían ser... no sé, mas grupos o dos filas, en los rincones y esto al medio, pero de más personas. (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

Almendra:... eh... la forma en que está distribuida la sala... no sé... la transforma en rutina ...o sea, igual no dan muchas ganas de venir sabiendo que tenemos filas, que no podemos movernos para ninguna parte... entonces igual como que influye en el aprendizaje. (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

(Extracto 107)

Almendra:...como dije antes, es rutina entonces el ánimo se afecta... ah, tengo que entrar a la sala, y es como la misma mesa con el mismo orden... como que aísla. (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

Franco:...es que yo, a mi parecer, muchas veces nos sentábamos en círculo cuando nos tocaba arte, muchas veces sociabilizábamos más con los compañeros, ya que nos veíamos de frente... (...) y el profesor se ponía casi a la par de nosotros, entonces había una mayor confianza... con lo cual quizás si está mal distribuida debido a que es como muy... agotador... porque a veces te cansa ver a la misma persona al lado, *sabís* que *miraí* al otro lado y están todos sentados igual. (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

Josefina: (...)... y sentarse de a dos igual, encuentro que es muy poco sociable... deberían ser... no sé, mas grupos o dos filas, en los rincones y esto al medio, pero de más personas. (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

(Extracto 170)

Noelia:... y también como la pizarra esta al frente y las sillas...todos *pa´* atrás... es como algo repetitivo. (Entrev. Grupal. 4to. Medio, 2012).

Agregan que el diseño del mobiliario existente no permite otras formas de distribución de los/as estudiantes. Además, los/as entrevistados señalan que el espacio de la sala es reducido puesto que son bastantes alumnos y muchas veces faltaba mobiliario para todos/as. Esta situación provoca en los/as entrevistados falta de espacio personal, disminución de la expresión personal, cierta sensación de hacinamiento.

(Extracto 106)

Simón:.... depende... siempre la misma forma, siempre con 3 filas o 4 que van así. Al principio de año nos propusieron que pusiéramos las mesas de otra forma, en círculo, pero estas mesas nos son individuales...entonces no se pudo... (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

(Extracto 169)

Noelia:... yo... por ejemplo, nosotros siempre teníamos problemas con la sala... (...)... donde somos muchos o estábamos apretados o no habían tantas mesas o faltaban sillas o los de otros cursos a veces también van a sacar mesas o sillas... (Entrev. Grupal. 4to. Medio, 2012).

1.2.2.- Interacción y desplazamiento: Entre la verticalidad docente y el determinismo espacial del metro cuadrado escolar.

En relación a la interacción percibida en esta disposición de los bancos hacia el pizarrón, lugar en que se encuentra la mesa del profesor, los/as entrevistados consideran que se encuentran ante una interacción vertical, en donde el docente es el “ser superior” al que se debe obligatoriamente escuchar. Esta cualidad superior, argumentan, está dada porque posee experticia profesional y es mayor en edad, sin embargo, la autoridad docente no está justificada porque el/la docente sea una mejor persona. Además, señalan que el/la docente, en general, se limita a realizar la clase sin mayores consideraciones hacia los/as estudiantes, reforzando de esta forma la hegemonía del docente en la interacción. Con todo, los/as estudiantes saben y comprenden que la autoridad docente está por sobre ellos/as, y por tanto, la verticalidad en la interacción es asumida como cotidiana y obligatoria ya que es parte de lo vivido en el sistema escolar, y aún cuando solamente algunos docentes

manifiesten distintas formas de realizar sus clases e interaccionar con los/as estudiantes. En esta interacción el ambiente es estricto, de control del comportamiento frente al cual los/as estudiantes manifiestan la necesidad de modificarlo para lograr una mayor cercanía y mejores posibilidades de expresión personal.

(Extracto 62)

Tomás: ... o sea siempre ha sido así desde que obviamente empecé a estudiar y creo que ha sido así hace décadas... pero es muy similar a lo que yo explicaba de acuerdo al patio y esas cosas, porque se ve al profesor obviamente como a un ser superior y no como uno más del alumnado se podría decir, no como una más de las personas. Uno entra a la sala y hay que diferenciar totalmente lo que es uno como alumno y lo que tenemos alguien más arriba que no necesariamente por ser mejor persona sino que porque tiene más estudios y tiene más años y sabe más, está más arriba de nosotros y nosotros tenemos que escucharlo... Si, que es como... haber, un tipo de conferencia que se puede dar a los alumnos que da una persona superior a nosotros adelante. (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Lucas: Yo me he llevado bien con la mitad de los profes porque igual antes era desordenado, igual me gustaba el *gueveo*, pero ha medida que he ido creciendo, he ido madurando y me llevo mejor con los profes... /Nombra a 8 profesores/... ellos son los únicos que se han relacionado... el resto, no sé... como soy yo, vengo a hacer clases, y soy yo... yo no más... (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Entrevistadora: ¿Y dentro de la clase ustedes se mueven, se paran de su asiento, cómo se movilizan dentro del espacio de la sala? /Pregunta a Lucas/ (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Lucas: Eso depende más del profe... porque nosotros no tenemos la misma libertad con el profe de eléctrico, con la profe de matemática o con el profe de inglés... va todo distinto... un ejemplo, con el profe I es como todos ordenados, sentados haciendo la tarea... con el profe M es como más libertad... pero igual... buena onda y todo, pero es como todo muy cuadrado, no dejan como expresar un poco más. (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Javiera: No lo había meditado... igual es como medio... es que yo he visto en otros cursos que de repente hacen como una redondela, y eso se ve... se siente como más... unido, en vez de estar todos mirando directo al pizarrón... es como más estricto... no sé... claro, es como estricta. /Refiriéndose a lo que permite su apreciación de "estricta"/... quizás pueda haber más control en los alumnos, pero no se va a llegar como a esa cercanía y buen ambiente estando así todos frente a la pizarra. (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

En relación a la posibilidad de moverse y pararse de sus asientos dentro de la sala cuando están en clases, los/as entrevistados señalan que dependerá fundamentalmente del profesor/a a cargo.

En primer lugar, como habíamos señalado anteriormente, por las actividades que se proponga el/la docente. Según sea el caso, unas son formales en donde se mantiene la disposición de los bancos ya que el punto focal se encuentra en el pizarrón; en otras, más didácticas según señalan, se altera esta distribución en trabajos grupales y convivencias en el curso.

En segundo lugar, dependerá del grado de confianza que el/la docente otorgue a los/as estudiantes, y de las normas que éste/a imponga. En ese sentido, los/as entrevistados manifiestan que saben con cual docente se pueden parar o no; de esta forma saben cuando evitar llamados de atención disciplinarios. Agregan que en general, con casi todos los/as docentes se pueden levantar de sus asientos.

(Extracto 62)

Entrevistadora: ¿Y dentro de la clase ustedes se mueven, se paran de su asiento, cómo se movilizan dentro del espacio de la sala? /Pregunta a Lucas/ (Entrev. Indiv. 3ero. y 4to. Medio, 2012).

Lucas: Eso depende más del profe... porque nosotros no tenemos la misma libertad con el profe de eléctrico, con la profe de matemática o con el profe de inglés... va todo distinto... un ejemplo, con el profe I es como todos ordenados, sentados haciendo la tarea... con el profe M es como más libertad... pero igual... buena onda y todo, pero es como todo muy cuadrado, no dejan como expresar un poco más. (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

(Extracto 66)

Valentina:... yo... yo por lo menos paso la mayor parte *sentada*... a veces me paro a conversar con el profe... si no atrás con mis compañeros y nos ponemos a conversar... hay algunos que se paran más. /Refiriéndose a las circunstancias de su comportamiento/... depende del profesor, de la hora. /Refiriéndose al factor más importante para levantarse de su asiento/... del profesor porque uno, de repente, sabe con quien puede pararse... igual nos puede retar. (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Entrevistadora: ¿Con qué profesores o en qué circunstancias se paran de sus puestos? (Entrevista grupal 1er. y 2do. Año medio, 2012).

Varios: En casi todos.

Franco:... también... o sea, va en la confianza que uno tiene...

Se agrega otro factor que incide en el desplazamiento de los/as estudiantes dentro de la sala, y corresponde al alto número de estudiantes en la misma. Debido a esta situación sienten que están en un espacio reducido y esquemático, y además inhibe, no solamente su desplazamiento, sino que también su independencia y la fluida interacción entre los/as mismos estudiantes.

(Extracto 67)

Lucas: /Refiriéndose a la dirección de los bancos hacia el pizarrón/ El objetivo es que pongan atención y que todos tengan su metro... pero igual es como muy... nosotros que somos 44 y estamos como todos juntos, la sala es como muy chica. Más encima nosotros tenemos 4 filas y estamos uno al lado del otro... uno como que no tiene un poco de independencia... Es poco... es como todo *cuadro*. (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Tomás: Es mucho... nosotros tenemos en tercero medio cuarenta y algo alumnos... si no me equivoco... como hay cursos que tienen 44. (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Valentina:... o sea a mi no me causa mayor problema... no tengo problema en eso porque igual me concentro con harta gente, pero hay gente que no se concentra con mucha gente al lado, que les estén hablando... (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Consideran que un menor número de estudiantes por sala, permite un mayor desplazamiento, una mejor interacción y confianza entre los/as compañeros de curso, y la realización de actividades lúdicas en su interior.

(Extracto 68)

Javiera: La verdad es que nosotros siempre hemos sido un curso con pocos alumnos así que igual nos parábamos, íbamos a la mesa del profesor, estábamos ahí un rato, al basurero, al estante. /Refiriéndose al grado de libertad de los/as estudiantes en su sala/ Claro... como éramos poquitos había como harta confianza y todos hablábamos con todos... nosotros podíamos hacer todo eso. (Refiriéndose al número de estudiantes en su sala)... como 18... ya una sala *pa'* 40 a 45... igual es más difícil. (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

Camila: Al principio de año si /Se refiere a si considera excesiva la cantidad de estudiantes en la sala/. Se fueron 11 y quedamos treinta y tantos. (Entrev. Indiv. 1er. Medio, 2012).

Andrea:... éramos muchos... incluso se nota la pobreza en el curso (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Camila: /Argumentando “la pobreza en el curso”/... Porque no hay nadie, hay poquitos, hay una fila llena, y la fila del profe está como toda vacía, hay poquitos. Incluso se ve más amplia la sala. /Refiriéndose a la libertad de circulación dentro de su sala con menos estudiantes/... con libertad, incluso como hay espacio es como... incluso es más fácil andar... cuando nos ponemos a jugar o cuando hace mucho frío nos quedamos adentro. (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

Por último, y aunque el número de estudiantes sea excesivo, esta condición pasa a segundo lugar debido a que comparten por bastante tiempo con sus compañeros/as dentro de la sala de clases, por lo cual estar cerca entre sí sería agradable ya que conviven con sus compañeros en forma hermanable.

(Extracto 69)

Valentina: /Refiriéndose a la distracción, incomodidad o molestia que podría sentir con el alto número de estudiantes en la sala/ No, no como son compañeros después se vuelven a ser como hermanos... entonces a uno le gusta estar cerca de la gente que quiere. (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012)

1.2.3.- Propuestas a la distribución de bancos: Necesidad de horizontalidad en la interacción y la socialización entre los/as estudiantes.

Con el objeto de subsanar la percepción esquemática y unidireccional que aprecian al interior de la sala de clases en relación a la disposición de los bancos, a las interacciones que se producen y a las percepciones que les provoca, los/as entrevistados perciben que es necesaria otra disposición, más libre, en ciertos momentos de la jornada escolar.

Esta nueva distribución de los bancos podría ser en forma circular u otra, con la cual anularían los efectos de la monotonía “didáctica” y potenciarían el trabajo en equipo,

fomentaría más y mejores relaciones entre los/as mismos estudiantes ya que se estarían observando e interactuando ente todos/as. Además, en tal disposición se incluiría la participación docente, y por lo mismo, la interacción con éstos/as sería más cercana ya que se ubicarían como uno más del grupo humano. Agregan que en esta nueva situación se mantendría el respeto por el/la profesor y por las actividades académicas que se desarrollen.

(Extracto 70)

Ana: /Refiriéndose a si la disposición de los bancos hacia el pizarrón ayuda al aprendizaje/... si, pero a veces podría ser un poco más didáctico. Por ejemplo como en círculo.... sería como salir de la rutina de siempre. (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012).

Camila: /Refiriéndose a los trabajos grupales en donde se cambian la ubicación de los bancos/... es que igual muchas cabezas todas se ayudan. (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

(Extracto 71)

Tomás: Creo que debería ser algo desordenado, es como difícil de explicar, pero desordenado pero manteniendo el orden de salas, quiero partir por las salas, eh podría ser algo como lo hemos hecho algunas veces con profesores o profesoras que están todos los alumnos en un círculo o un cuadrado, y el profesor al medio explicando, o sea que el profesor tenga una interacción, o sea que sea uno más de las personas que están adentro... (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Lucas: /Comparando dos estilos pedagógicos en relación al desplazamiento permitido dentro de la sala/ Por mi parte, por mi, yo digo que por los dos... una, con el profe I por el fiato que tiene con los alumnos que sea cuadrado es su aspecto, pero con el profe M cuando hay que aprender hay que aprender, pero igual nos deja más libertad... igual sería mejor que el profe I nos dejara un poco más... o de repente, igual como que nosotros nos pasamos *pa'* la punta con el profe M, pero siempre está el respeto... (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

(Extracto 72)

Javiera: /Refiriéndose a la función que cumpliría la disposición de los bancos hacia el pizarrón)... quizás pueda haber más control en los alumnos, pero no se va a llegar como a esa cercanía y buen ambiente estando así todos frente a la pizarra... es como no estar en círculo... no *vai* a tener eso en que todos están de frente y puedes compartir... (...)... /Refiriéndose a si la disposición de los bancos interfiere en la comunicación/... no tanto así, pero hay partes que si... que igual le *dai* la espalda al que está más atrás, en la otra esquina uno no los ve. (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

(Extracto 108)

Candy:... espacio si, pero está mal distribuido... por ejemplo, hay algunos que se excluyen como de aprender porque se sientan al final, en cambio si estuviéramos todos en círculo... no sé *po'*... la profesora podría tener más en vista a los alumnos, podría mejor sociabilizar más con ellos. (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

Almendra:... yo sé que tengo un compañero al lado y al lado siempre los voy a tener, pero por ejemplo, si nos pusiéramos en círculo yo miro a mis compañeros, y yo sé que le pondría más atención porque estamos en un círculo y todos nos miramos, entonces cuando yo doy mi opinión todos me miran, es mejor para aprender. (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

Además, y con respecto al mobiliario, bancos, de la sala, los/as entrevistados plantean la necesidad de introducir un tipo de mobiliario similar al existente en instituciones de educación superior. En éste, silla y mesa se encuentran unidas en un mismo diseño, por lo cual permitiría mayor independencia a cada estudiante en cuanto al desplazamiento u ordenamiento diferentes dentro de la sala de clases. Como contraparte, consideran que el uso de este tipo de mobiliario individual podría generar un desorden desagradable, sin embargo, conciben que cambiar el orden no necesariamente se encuentra asociado a la desorganización; más bien el tipo de orden de los puestos en la sala estaría relacionado con el objetivo de generar una mayor motivación para el desarrollo de las actividades a realizar.

(Extracto 170)

Rodolfo:... con respecto a los bancos y sillas... yo fui a la universidad Autónoma de Chile... y todo es individual... una mesa y una silla van soldados... es como que yo tengo mi mesa y mi silla, y entonces uno se puede formar a la forma que uno quiere con tus compañeros, porque ya es propio de uno... (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

(Extracto 171)

Beatriz: Yo creo que hacer eso como que incita más al desorden, porque cada uno se va a sentar como quiere y donde quiere ...en cambio de a dos, como que se mantiene como ordenado, y es desagradable como estar todos desparramados. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Rodolfo: Cambiar el orden pero no usar el desorden, pero si hacer cosas más motivantes, más diferentes... (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Por último, proponen incorporar mobiliario, enseres domésticos, implementos lúdicos, e inclusive crear espacios funcionales dentro de la sala de clases, todo ello con el propósito de generar un acercamiento a los ambientes personales vividos en sus casas, y además para evitar la rutina de la disposición que deben mantener normalmente. Argumentan que el diseño de las salas es importante en cuanto a la comodidad que ofrezcan puesto que permanecen bastantes horas en el colegio durante la jornada escolar, y por lo mismo, el espacio debe ser cómodo y estéticamente agradable tal cual lo vivencian en sus hogares.

(Extracto 124. Entrev. Grupal 1ero. Y 2do. Medio, 2012)

Enrique:... nosotros en el otro colegio, en 8vo. antes de llegar acá, como éramos poquitos en la sala podíamos poner una alfombra, frazadas, cojines, teníamos hasta una mesa de taca-taca adentro, entonces las clases eran más entretenidas, entonces como que de repente estábamos todos *chatos* de sentarnos en los mismos puestos nos íbamos atrás a la alfombra, y nos sentábamos en los cojines y escribíamos ahí...

Entrevistadora ¿Eso se acerca a tu espacio personal...? /Pregunta a Enrique/

Enrique: Si.

Entrevistadora: ¿A tu habitación, a tu lugar? /Pregunta a Enrique/

Enrique:... una cosa así... (...)... porque están mis cosas, como a mí me gusta.

Josefina:... estaría como lo de uno... /Completa lo expresado por Enrique/.

(Extracto 173)

Jonás:... influye harto también en como uno se siente más cómodo, prácticamente estamos en el colegio más que en nuestras casas porque son muchas horas... (...)... en nuestras casas tenemos más cosas, más cosas bonitas, nos sentimos más cómodos. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

En síntesis:

En relación a la distribución de los bancos al interior de la sala de clases, los cuales están distribuidos en dirección al pizarrón, los/as entrevistados consideran que tal disposición se encuentra justificada ya que el pizarrón se encuentran los contenidos a los cuales se debe prestar atención. Sin embargo, también consideran que esta distribución impide en cierta medida la socialización e interacción entre ellos/as, puesto que normalmente se encuentran en dirección al pizarrón, lo cual impide que puedan

observarse plenamente, salvo al compañero/a con el que comparten el banco, y con otros inmediatamente cercanos. Además, también sería un factor que incide negativamente en el aprendizaje, ya que no todos/as los estudiantes tienen la posibilidad de ubicarse cerca del pizarrón para apreciar con mayor detalle los contenidos dispuestos en ella. En este último aspecto, lo que impediría el acercamiento al pizarrón sería la falta de espacio en la sala, la forma de los bancos y la excesiva cantidad de estudiantes dentro de la sala. Por los factores antes expuestos, consideran que el espacio de la sala es rutinario y poco motivante pues la disposición de los bancos es generalmente la misma, salvo cuando el/la docente implementa actividades de tipo grupales o actividades de convivencia, y por lo mismo, plantean la necesidad de modificar esta distribución por una que les permita una mayor socialización.

Por otra parte, los/as entrevistados perciben que en la disposición de los bancos dirigidos hacia el pizarrón y hacia la mesa del/la docente aledaña, éstos/as se encuentran en una interacción vertical, ya que estarían en presencia de una persona superior a la que obligatoriamente se debe prestar atención, cuestión que es evidente por el sólo hecho de entrar a una sala. Esta superioridad del/la docente está dada por lo méritos académicos y la experiencia que posee, pero no así por una calidad humana superior en cuanto “ser una mejor persona”. Consideran, además, que el/la docente no interactúa en forma transversal con los/as estudiantes, limitándose a dictar la cátedra, y aunque existen algunos/as que se relacionan de una forma horizontal con el estudiantado, esto no disminuye la percepción general de encontrarse en un ambiente represivo, de control, y en el cual, por la experiencia acumulada, se saben movilizar.

Con respecto a las posibilidades de desplazamiento de los/as estudiantes dentro de la sala, declaran que dependerá exclusivamente del/la docente a cargo. Esto se evidencia en el hecho de que el/la docente tiene la facultad de alterar el orden de los bancos según la actividad que decida realizar, y también por el nivel de confianza que otorgue a los/as estudiantes. Además, el desplazamiento estaría afectado por el excesivo número de estudiantes en la sala, situación que provoca la sensación de estar en un espacio reducido e inamovible, como en su metro cuadrado. En esta circunstancia espacial, los/as entrevistados señalan que pierden autonomía e

independencia a nivel personal, y además inhibe la interacción con sus compañeros/as. Con todo, los/as entrevistados señalan que adecuan su comportamiento, y su desplazamiento, según las características del/la profesor que corresponda, y que después de convivir por un tiempo con sus compañeros/as dentro de la sala de clases en esas circunstancias, esta situación de hacinamiento pasaría a un segundo plano, ya que imperaría las relaciones de afecto y cercanía con sus compañeros/as.

En relación a las propuestas que consideran necesarias para revertir este ambiente monótono, repetitivo y modificar la interacción vertical experimentada, plantean que la distribución de bancos debiera considerar un diseño integrador, vale decir, ubicarlos en círculos o similares, de tal forma de lograr que la interacción entre estudiantes sea fructífera, y el proceso de aprendizaje motivante. En esta distribución se podrían observar, prestar atención entre sí. En esta propuesta perciben que el/la docente se integraría de igual modo que los/as estudiantes, cuestión que demandan como necesaria para lograr una cercanía, y a la vez que permitiría que éste/a interactúe pedagógicamente con todos/as.

Por último, plantean la necesidad de incorporar elementos similares a los existentes en sus casas, y generar diferentes espacios de permanencia, todo esto con el propósito de generar un ambiente estéticamente agradable y familiar dentro de la sala de clases.

1.2.4.- El color y la decoración de la sala de clases: Entre la concentración, la monotonía y la necesidad de apropiación de este espacio.

En relación al color blanco de las salas de clases tanto en paredes como en el cielo, los/as entrevistados sostienen que es adecuado y beneficioso puesto que permite conservar la concentración y el orden del estudiantado en las actividades académicas. Sin embargo, agregan, este color les parece poco atractivo y monótono.

(Extracto 54)

Ana: ...usar el blanco en las salas... es como igual para más concentración no se puede pintar de otro color porque no nos concentraríamos para estudiar... (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012).

Elisa: y... las salas son igual como un poco fome, no tienen mucho diseño, todo blanco igual, como más para mantener el orden... yo *cacho*. (Entrev. Individ. 1ero. Medio, 2012).

Tomás... son o sea... se podría decir que va en beneficio del alumno, yo creo, porque de acuerdo a los colores algo muy sobrios, muy parejos, no tiene diversidad. /Refiriéndose al “beneficio” antes comentado/ Por las distracciones, yo creo... Exacto, no permitiría distracciones. (Entrev. Individ. 3ero. Medio, 2012).

Además, señalan que el color blanco es difícil de mantener limpio, tanto por el propio uso como por la despreocupación de los mismos/as estudiantes, además de la falta de mantención de la pintura por parte del establecimiento. Agregan que el color de la sala y el color beige de las cortinas, no se puede alterar o cambiar porque es una normativa del establecimiento.

(Extracto 57)

Javiera:... la verdad es que sala con color blanco igual es un poco cochino, deberían tratar de buscar otros tipos de colores o quizás ir pintando cada cinco meses, porque igual el color blanco igual es muy cochino y después la sala se torna como sucia... (Entrev. Individ. 4to. Medio, 2012).

Claudia: Las salas están sucias por nosotros mismos... porque somos desordenados... hierve la flojera. (Entrev. Individ. 1ero. Medio, 2012).

(Extracto 112. Entrev. Grupal 1ero. Y 2do. Medio, 2012)

Candy:... con mi curso cuando hicimos lo de las fiestas patrias... hicimos remolinos grandes y se veía bonita la sala porque le da como un estilo más alegre, porque hay más colores... porque el blanco siempre... igual las cortinas no se pueden cambiar de color, entonces es como que llega el sol y mm...

Entrevistador: ¿Y por qué no podemos cambiar el color? /Pregunta a Candy/

Candy: /Responde/... por lo menos a nosotros no nos dejó la directora... porque queríamos poner un color más fuerte parece y no pudimos...

Entrevistador: ¿Y qué razones dio? /Pregunta a Candy/

Candy: /Responde/... porque parece que tenían que ser todas iguales.

Por otra parte, y en cuanto a la apreciación estética, el color blanco provoca la percepción de un ambiente poco atractivo, monótono, frío y poco acogedor. Ponen

como ejemplo el efecto de las cortinas verdes de una sala, la única, en donde tal color provoca un efecto lumínico especial, atractivo y agradable.

(Extracto 56)

Ana: /Refiriéndose a la sala de un curso en particular que tenía cortinas verdes, color que se irradiaba por toda la sala/ Arriba la sala antes era verde, y cuando entrabas como que no te *fijabai* en la pizarra... era como más viva, como más acogedora. /Refiriéndose al blanco de las salas/ No, no me parecen acogedoras las salas... son como más frías. (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012).

Consideran que el color de la sala tiene como propósito inhibir o neutralizar la expresión personal, lo cual tendría como objetivo homogeneizar la formación del estudiantado. Por lo mismo, tanto los colores de la sala de clases como del uniforme cooperarían en esa dirección, y que cualquier otro color alteraría el ambiente pedagógico perseguida por la institución. Sin embargo, a los/as estudiantes no les agrada esta formación y ambiente puesto que lo consideran aburrido, apagado y que no permite el desarrollo y la expresión personal.

(Extracto 113)

Simón:... eh... porque parece que el sistema nos quiere llevar a todos en una línea, quiere que todos seamos rectos, de la misma mentalidad... eh, y es fome, siempre ser así... siempre ser iguales. (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

Almendra:... a mi me dijeron que se quiere alterar el aprendizaje, aquí estamos todos iguales /Se refiere al uniforme/... ahora estamos como a la par /Indica a todos con la mano/, pero por ejemplo si llega uno con un color fosforescente, entonces como que ¡ah! esa persona llama la atención...entonces como que se desconcentra, entonces los colores tiene que ser como más opacos... igual eso apaga todo... y aburre. (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

Javier:... hubo un tiempo en que el inspector estaba revisando sala por sala quienes venían con colores diferentes del uniforme de colegio, hacia sacarlo... (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

(Extracto 55)

Tomás: Exacto, no permitiría distracciones pero también considero que es perjudicial en cuanto a desarrollar uno mismo... no te deja desarrollarte como algo más se podría decir. /Refiriéndose a la expresión "desarrollo" dentro de la sala/ Claro porque es como todo monótono, la idea es, considero, que para todos los colegios es que sus alumnos sean iguales y es lo mismo dentro de la sala. (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Elisa: /Refiriéndose a otros colores dentro de la sala/ Si, serviría como ponerle más propio, más pintura color, pero no sería... porque yo tengo mi espacio, y a otra persona no le gusta entonces no sería apropiado para él pero si para mi... entonces por eso, yo *cacho*, que pintan la sala como blanco para mantener un orden, para que sea todo neutro... para eso *cacho* que la pintan de ese color. (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

Debido a que no les agrada el ambiente poco atractivo que provoca la sala de clases, los/as entrevistados plantean cambiar su color por otros más llamativos, y realizar intervenciones plásticas por ellos mismos/as para otorgar mayor calidez, alegría y belleza a la sala de clase, puesto que el color blanco y neutral experimentado sumado a la forma “cuadrada” de la sala - que se repite en el espacio escolar - no representa un diseño estéticamente agradable.

(Extracto 58)

Javiera:/Refiriéndose a cambiar el color blanco de la sala/ Claro... que le de algo... como más llamativo... que lo encuentre todo como muy... ¡ya! una sala cuadrada, un espacio cuadrado... ¡Todo cuadrado!... Todo cuadrado... no es como un lugar como bonito... (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

(Extracto 59)

Camila: Que cambiaran los colores, a ver... los colores como más vivos, con más estilo... que el azul lo cambiaran para que fuera más *prendio*... (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

(Extracto 123)

Javier: Cambiar el color de las salas... dejarlas con colores más alegres... (...)... nosotros mismos los podríamos hacer... (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012)
Enrique: Pero con distintos colores no sólo uno... que por último vayan variando los colores dentro de la misma sala... que hayan distintos diseños... que hayan algo así... casi como murales porque va a ser como uno al entrar va ser más alegre el ambiente. (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

Concretamente tales intervenciones en la sala de clases corresponderían a la decoración de la sala con diversos elementos tanto en sus puestos como en los implementos y la sala en general. Colocar plantas, colgar afiches y forrar sus mesas con láminas son algunas de las iniciativas en este sentido. Esta última iniciativa, forrar sus mesas con imágenes significativas para ellos/as mismos, ya lo han experimentado.

Con ella han logrado generar un espacio personal, más a su gusto, lo cual les hace sentir mejor en su banco.

(Extracto 59)

Ana: Como nosotros la adornábamos un poco aunque nunca nos pusimos bien de acuerdo...como eso poner las cosas que a ti te gustan /Se refiere al forrado de los bancos/... el diario mural con cosas informativas... alrededor de la sala adornar ad hoc a lo que estamos... por ejemplo primavera, verano, invierno, etc. y las cortinas igual... más acogedoras... colores más fuertes en los bancos... adornarlos. Las mesas me gustaban como estaban a principio de año /Se refiere a las imágenes con las cuales forró su banco/. (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012).

Elisa: Más vida, como plantas... cosas así... sería como estantes donde poner... no sé... cuando uno llegara viera un ambiente cálido, poner una planta... poner más color, tener como más armonía. (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

(Extracto 174)

Jonás:...yo me acuerdo que en un curso, me parece que en primero, pero me acuerdo que cada uno tenía... el profesor les dijo que cada uno que trajera sus póster... y eso hace sentirte mejor... (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Noelia: Nosotros pusimos cartulinas en las mesas con recortes, que sé yo, de lo cantantes que nos gustaban y cosas así... y no sé, así uno se siente como más cómodo. (Entrev. Grupal. 4to. Medio, 2012).

Considerando que los/as jóvenes son creativos, como se definen, con mayor razón deberían existir espacios variados de expresión en la sala en donde continuamente se puedan manifestar.

(Extracto 175)

Rodolfo:...y lo otro es que nosotros los jóvenes somos como recreativos... por ejemplo, poner un día la foto de nuestro fan, un cantante musical y al otro día... no sé, poner un graffiti... entonces mantener algo así. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Noelia: ¿Estable? /Le pregunta a Rodolfo/. (Entrev. Grupal. 4to. Medio, 2012)

Rodolfo: /Responde a Noelia/ Mantener algo fijo igual como que aburre... igual siguen rayando las mesas porque es algo que esta allí, pero deberíamos tener algo para desarrollarnos continuamente... (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Proponen que la metodología para intervenir la sala sea participativa, vale decir, que los/as estudiantes acuerden tales actividades, especialmente si se trata de murales al interior de la sala para evitar el exceso y el desorden visual. Esto es de importancia para ellos/as puesto que no se debería pasar a llevar las personalidades de otros/as compañeros con el objetivo de conservar un equilibrio de gustos en la sala. Con estos murales generarían un ambiente cálido, familiar y hermoso, y al donde sería agradable llegar y sentirse mejor. Además, esta actividad ayudaría a salir de la diaria rutina curricular, puesto que la mayor parte del tiempo los/as estudiantes cursan asignaturas alejadas de la expresión y creatividad artística.

(Extracto 60)

Javiera: Cuando estamos dentro de clases podríamos hacer un proyecto de pintura para las salas del colegio, buscar los tipos de color que nos guste a todos y pintar... también puede ser con ayuda de otros alumnos de otros cursos... pintar tu propia sala *pa´* no se´... *pa´* sentirte igual en un ambiente como más cálido... más familiar, más a gusto... Claro, para uno sentirse mejor en su sala más... no como la de aquí /Señala con la mirada la sala de clases en la cual se realiza la entrevista/ (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

Valentina: ... yo creo que dejar algunos murales permitir... que en cada sala se haga su pequeño mural...de acuerdo a lo gustos de cada curso... de repente hay cursos donde hay más rockeros...que tengan su espacio y hacer lo que a ellos les gusta. /Refiriéndose al efecto que tendría esta iniciativa/... porque así uno vendría con más ganas al colegio... sí, un momento de distracción, que no sea como mucha clase... porque igual estar de repente todo el día acá... todo el día clases... que cambiamos de lenguaje a matemática y... yo creo que esos momentos de distracción, de dibujar de poner la cabeza en otra cosa... (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Lucas: Yo creo que en la sala dejar que hagan lo que quieran, por ultimo en el muro de atrás, cosa de llegar y decir esto lo hice yo, me siento bien aquí... no por eso va a dejar de ser feo o lindo. (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Tomás: Las salas... creo que están los muros hechos para poder pintar y hacer cada uno algo para que se vea bonito. (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

(Extracto 61)

Elisa: /Comparando su habitación con la sala de clases/... en el colegio hay que saber compartir con los demás, y hay gustos, personas que nos son de mi agrado, y en mi pieza es todo mío... y en la sala no. Hay que saber compartir y mantener como un orden... si estuviéramos en la sala como en nuestra pieza sería como todo un desorden... como que mezclaríamos todas las cosas, los colores... (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

Para no perder la concentración en las clases, proponen que los murales se realicen al fondo de la sala pues los bancos están dirigidos hacia el frente, hacia el pizarrón.

(Extracto 61)

Valentina: /Refiriéndose a la posible distracción de los murales a interior de la sala/... yo creo que depende de la persona, obviamente que a alguien le puede distraer y quedarse mirando un dibujo, creo que eso sería haciéndolo atrás... como están las mesas mirando hacia adelante... hacerlo atrás. (Entrev. Individ. 3ero. Medio, 2012)

En síntesis:

En relación al color blanco predominante en las salas de clases, los/as entrevistados consideran que se encuentra justificado pues ayuda a la concentración académica necesaria para las actividades escolares. Sin embargo, también señalan que es un ambiente frío, opaco e indistinto pues inhibe la expresión y el desarrollo personal. Perciben que el uso de este color, junto a los otros colores de la institución, incluido el del uniforme escolar, persigue el control del comportamiento en un espacio neutral, el cual sería propicio para lograr una formación homogénea del estudiantado.

Con el objeto de revertir esta percepción que no les agrada, los/as entrevistados proponen modificar el color blanco de las salas de clases y el ambiente que sienten en ella. Para ello plantean que es necesario aplicar colores llamativos, y además, implementar este espacio con elementos decorativos de diversa especie. Entre las iniciativas se encuentran colocar plantas, afiches y forrar sus mesas con imágenes que sean del agrado personal de cada estudiante. Sostienen que la modificación del espacio con estas reformas que ellos/as mismas realizarían, se lograría generar un ambiente estéticamente agradable, “bonito”, cómodo, y sentirían que les pertenece ese espacio.

En cuanto a la metodología a utilizar para tales modificaciones, es importante destacar que para ellos/as es relevante que tales cambios sean participativos y colegiados entre los miembros de un curso, esto con el objeto de incluir todas las

preferencias que existan, especialmente, como proponen, si se trata de murales al interior de la sala de clases. Con todo, plantean que tales intervenciones no deben ser excesivas para evitar la desconcentración académica por lo cual proponen que los murales se realicen al fondo de la sala.

Sostienen que estas iniciativas son necesarias para contrarrestar la rutina del currículo escolar, el cual se encuentra centrado en asignaturas alejadas de la expresión y creación personal.

1.2.5.- Rayados y “Marcas”: Entre el aburrimiento y la necesidad de la expresión personal para validarse como sujetos.

Respecto de los rayados presentes en los bancos de la sala de clases - mensajes, signos, símbolos, aparatos sexuales, y especialmente sus nombres, apodos y firmas que se observan mayormente -, los/as entrevistados señalan que las causas podrían estar en el aburrimiento, incluida la que provocaría la clase misma, por inmadurez, o para llamar la atención simplemente. Con todo, la causa principal sería el aburrimiento, tanto porque siempre observan lo mismo dentro de la sala de clases y siempre escriben en el cuaderno.

(Extracto 73)

Valentina: Inmadurez más que nada, porque están aburridos, porque ya en la mesa uno está *aburrio* y empieza a rayar... son cosas de cabro chico, como de 8vo. Básico. (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Javiera:... porque están aburridos... no sé. (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012)

Lucas: Ah... voy a rayar ahí, por flojera de rayar el cuaderno. De *aburrio*, más que nada eso... no es por hacer daño... el profe está fome, me pongo a rayar. (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

(Extracto 110: Entrevista grupal 1ero. y 2do. medio, 2012)

Javier:... más que nada aburrimiento... (...)...por ejemplo, estamos en una prueba y todos callados, no es molesto, pero se termina y como que *quedai* mirando, *mirai* siempre lo mismo, entonces como que te *aburris*... *pescai* un lápiz y *empezai* a rayar las mesas, ha hacer dibujos, monitos...

Josefina:... si, aburrimiento.

(Extracto 180)

Beatriz: Aburrimiento... (...)... como para no escribir siempre en el cuaderno. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Además, argumentan que debido a que las salas se encuentran sucias y los bancos rayados, estos factores fomentarían que se siga rayando; sería una costumbre ver el sitio de esta manera, por lo cual también sería una costumbre rayar. Sostienen que podrían ser evitados si el mobiliario fuese nuevo, ya que al ver un mobiliario en esas condiciones no les darían ganas de rayarlo, precisamente porque tienen una buena imagen. Colocan como ejemplo lo que han observado en la sala de matemática de enseñanza básica. Ahí, el mobiliario es nuevo y la sala posee toda una implementación apropiada. Esto provoca un ambiente bonito y ordenado en donde no se justifica rayar.

(Extracto 178: Entrevista grupal 3ero. y 4to. Medio, 2012)

Igor:... es como algo de costumbre porque casi uno siempre llega y como que ve algo rayado... es costumbre encontrarse con rayados en los baños, en las salas, en los mismos estantes...

Noelia:... la pizarra está rayada, las paredes están rayadas... la sala a veces está sucia...

Beatriz:... como está rayada... ah... yo también la rayo... (...)... Rayan las mesas... rayan las murallas.

Rodolfo: Rayan todo.

(Extracto 179: Entrevista grupal 3ero. y 4to. Medio, 2012)

Beatriz: Yo creo que si cambiaran las mesas y pusieran mesas nuevas, yo creo que a lo mejor no darían ganas de rayarlas... pero verlas tan limpias... igual como que uno dice "están limpias".

Miryam: En básica tiene mesitas azules /Se refiere a una sala de enseñanza básica/... cuando me voy yo paso por ahí... no te dan ganas ni de tocar las mesas... es distinta a las otras salas porque tiene sus instrumentos musicales y los juegos de matemática, porque es de uso exclusivo sólo para matemática... son súper bonitas.

Por otra parte, señalan que los/as estudiantes también rayan los bancos para marcar la pertenencia, la propiedad del banco, y así evitar que se los cambien por otros.

(Extracto 74)

Ana: Yo personalmente lo hacia...pero era una cosa como marcarla porque me sentía cómoda en mi mesa y después me la quitaban... para eso es... es como para marcar tu mesa. (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012).

Javiera:... porque están aburridos... no sé... por dejar una huella... dejar sus marcas... todos tienen sus marcas, su nombre, graffitean... no sé... o a veces es *pa'* que no te quiten la mesa... como que voy a escribir mi nombre aquí y es mi mesa y no me la van a quitar... (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

En relación a motivaciones de carácter personal, plantean que rayan o dibujan algo que les agrada en los bancos y murallas como una forma de expresión, de dejar una huella personal en ese espacio. Sostienen que al dejar una huella, una “marca” como la denominan, significa marcar un territorio en la sala de clases, una suerte de estancia personal y pertenencia en ese espacio.

(Extracto 74)

Lucas: Si *po'*, por ejemplo yo tengo un compañero que tiene un grupo que pone el nombre del grupo *pa'* decir ah... yo estuve acá... algo así. /Refiriéndose a si se refiere a una huella, un sello/ Si, algo así. (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Tomás: Considero que se hacen por mi parte porque igual se hacen concursos más chicos, básica, primero medio, pero considero que se hace por diferenciar algo. Por ejemplo, lo que tiene uno en su casa, por ejemplo yo tengo un hermano y tiene un objeto que yo obviamente lo voy a hacer una marca para diferenciarlo, para diferenciar al objeto, considero que es un método de expresión de los alumnos para poder diferenciar sus cosas... un territorio. (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

(Extracto 110)

Tomás:... más que nada como una forma de expresarse, cuando uno está *aburrido* comienza a rayar. (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

(Extracto 180)

Jonás: Como para sentirse... algo que les gusta y como que... para saber que uno está ahí. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Noelia:... claro /Apoya lo dicho por Jonás/ (Entrev. Grupal. 4to. Medio, 2012).

Es relevante destacar el hecho que para algunos/as consideren que escribir su nombre sea una “tontera”, y que lo hagan para llamar la atención.

(Extracto 73)

Camila: Es que cuando estamos *aburrias* empezamos a escribir tonteras, por ejemplo... el nombre... (...)... Si... *pa* llamar la atención, yo creo. (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

Tales rayados o escritos deben ser eliminados porque se ve desorden en la sala según los/as docentes, lo que conlleva incluso amonestaciones, o bien porque provocan desagrado e incomodidad a ciertos estudiantes especialmente si son gráficas sexuales.

(Extracto 75)

Camila:... (...)... pero después nos aburrimos y la limpiamos... pero colocar con corrector o plumones ¡uf!, y después tenemos que estar limpiando y nos retan... (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

Javiera:... en mi curso hacíamos eso, escribíamos el nombre en la mesa pero después teníamos que limpiar porque el profe nos retaba... porque decía que se ve desordenado. (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

Ana: No sé, yo escribía letras de canciones, dibujaba a Bob Esponja. /Refiriéndose a los rayados de los otros/as compañeros/... no sé... ponían... aparatos sexuales y ponían puras tonteras.... Iban en las sillas... pero yo no los dibujaba en mi mesa. (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012).

Camila: Igual que un hombre ponga un... como decirle... un... la parte... cómo se dice... esa cuestión que se me olvida... el aparato reproductor del hombre así... /Refiriéndose a si un compañero dibujo un pene/... Si *po*, si los hombres siempre lo dibujan, es como si les gustara así, como si nunca hubieran visto uno, y las mujeres también... igual los hacen con plumón o corrector, igual se ve feo. (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

Agregan que se deberían instalar elementos para la expresión personal en la sala de clases. En relación al diario mural presente en la sala, no sería significativo para la expresión personal, puesto que es un espacio pequeño y formal, lo que impediría la libre expresión, y se presta para que, eventualmente, sea destruida cualquier intervención de algún estudiante.

(Extracto 181)

Igor...es que igual yo encuentro que faltan bastantes diarios murales... deberían haber espacios... algo como para uno poder dibujar y poner lo que uno piensa... (Entrev. Grupal. 4to. Medio, 2012).

(Extracto 111)

Enrique:... que pusieran cosas en la sala para expresarse... (...)...Es que el diario mural es más que nada, yo creo, que para poner información, no es como para uno ir y expresarse libremente. (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

(Extracto 176)

Rodolfo: Y lo otro es que el diario mural es como una cosa bien pequeña, entonces no todos van a ir a hacer un graffiti, no todos van a ir a poner a su artista favorito. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Jonás:... según... no sé si como la consecuencia, la otra parte como que colocan algo bonito y lo andan destruyendo... (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Beatriz: El problema es que son unos pocos y esos pocos dejan la *cag*... (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Por último, señalan que el diario mural y otras intervenciones en la sala de clases han sido dificultosos de llevar a cabo por la falta de organización y motivación de los propios estudiantes.

(Extracto 111)

Tomás:/Refiriéndose al diario mural/... es que también va en el curso porque si no se ponen de acuerdo... por ejemplo, mi curso no hizo nada, la sala estaba súper fea... (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

(Extracto 177)

Jonás: Yo me acuerdo que lo que nosotros hicimos, aunque no resulto mucho, era que nosotros trajimos las cartulinas y rayábamos lo que quisiéramos, pero *re* pocos trajeron las cartulinas. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Miryam: /En relación a que no tienen diario mural en su sala/... ¿en la sala de nosotros? Porque una, no se nos ocurrió, y otra, porque mi curso no tenía mucha motivación... no es muy motivado en ese sentido, prácticamente mi curso es así... como que hagamos esto y como que les cuesta dar... a la vuelta de la rueda... tenemos que estar a cada rato... ya hagamos esto, esto... (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

En síntesis:

Con respecto a los rayados presentes en las murallas, y especialmente en los bancos de la sala de clases, los/as entrevistados argumentan que son realizados fundamentalmente por encontrarse aburridos, ya sea por las clases mismas, cuando no realizan alguna actividad escolar o bien porque es repetitivo escribir siempre en el cuaderno.

Desde otro ángulo, los rayados corresponderían a una actividad de expresión significativa y personal pues escriben sus nombres, mensajes, apodos, dibujan elementos imágenes que les agrada, etc., todo lo cual lo realizan para dejar una constancia de su permanencia en ese espacio particular. Por lo mismo, marcar sus bancos significa marcar un territorio dentro del espacio general de la sala de clases, y junto a ello, también significa que ese espacio no puede ser alterado o cambiado ya que les pertenece en forma individual.

Por otra parte, los/as entrevistados reclaman mayores espacios de expresión dentro de la sala de clases. Tal exigencia se ve cimentada por el hecho de que consideran que escribir su nombre sea una “tontera” y que lo hacen para llamar la atención. Esto corrobora la situación de inhibición de la expresión personal y fundamenta la necesidad de que se les preste atención como sujetos, cuestión que la institución no considera con la suficiente profundidad pues reprime tales manifestaciones obligando a los/as estudiantes a que las borren.

En relación al diario mural de la sala de clases, este espacio no sería significativo para la expresión personal, puesto que es un espacio pequeño y formal, lo que impediría la libre expresión, y se presta para que, eventualmente, sea destruida cualquier intervención de algún estudiante. Agregan que el diario mural y otras intervenciones en la sala de clases han sido dificultosos por la falta de organización y motivación de los propios estudiantes.

1.2.6.- Implementación y mantención: Entre la dejación y la inoperancia institucional.

Con respecto a la implementación de las salas de clases, los/as entrevistados indican que no tienen todos los elementos necesarios y que los existentes no estaban en buenas condiciones al ingreso del año escolar. En tal situación, conciben que para la institución no es relevante la correcta y completa implementación de la sala de clases. Esta situación se grafica en la falta o el deterioro de estantes, la precaria instalación del cortinaje, los basureros improvisados, las cubiertas de los bancos con perforaciones que afectan el trabajo escolar, puertas que no cierran correctamente, entre otros elementos.

(Extracto 118)

Almendra:/Refiriéndose al estante de la sala/... están rotos, no tenían las puertas... (...)... a mi curso nos entregaron un estante llenos de graffiti. (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

Javier: Cuando nosotros llegamos a la sala no teníamos estante... (...)... por ejemplo, los mismos basureros que hay en las salas son tarros de pintura que habían usado... coloquémoslo de basureros total estos cabros no van a alegar... (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

Tomás: Yo creo que cada sala debería tener un lugar para guardar las cosas, por ejemplo un borrador... el borrador lo tiene que andar trayendo una compañera que llega al segundo recreo. (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

(Extracto 116)

Tomás: Yo encuentro que sería bueno poner cortinas porque a veces uno no puede ver bien en la pizarra por la luz. (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

Enrique:... y aparte, usted puede ver como pusieron las cortinas y no es muy buena... se pueden cortar y ahí quedan /Se refiere a que las cortinas están colgadas de alambres/. Generalmente las cortinas uno las ve con fierro... (...)... se ven como unas cortinas improvisadas. (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

Javier: Hay poca funcionabilidad en las cortinas. (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

(Extracto 59)

Camila:... y las mesas que también las forren las mesas que están *toas quebras, rayás* y cosas así, y a uno a veces igual le cuesta escribir... por los hoyitos las hojas se rompen en las pruebas... (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

(Extracto 119)

Javier: Nosotros entramos en primer día de clases y la puerta no se podía cerrar y otra que nada *pa'* ponerle candado... (...)... y hasta el día de hoy todavía está así... nunca la han arreglado... (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

Por otra parte, sostienen que la calidad de la infraestructura tiene relación con el deterioro que se aprecia. Agregan que han solicitado que se arreglen enchufes, interruptores, diario mural, puerta de la sala, etc., pero que no han obtenido una respuesta expedita de parte del establecimiento. En ese sentido, plantean que los arreglos a los implementos de la sala no son tomados con seriedad y que no existe una buena disposición a sus reclamaciones por parte de la dirección del colegio, puesto que demoran bastante en dar soluciones a problemas evidentes y que afectan directamente a los/as estudiantes.

(Extracto 119)

Marcelo:... es que también tiene que ver la calidad de las cosas. La puerta de mi sala la rompió un profesor... sin querer... la pizarra de los chiquillos se cayó... (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

Javier:... es que la calidad influye... (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

Candy:... en mi sala se rompió la puerta... (...)... o sea la rompieron... y nadie hace nada... o sea ponemos un lápiz para cerrarla. (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

Todos ríen (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

Javier: Nosotros entramos en primer día de clases y la puerta no se podía cerrar y otra que nada *pa'* ponerle candado... (...)... y hasta el día de hoy todavía está así... nunca la han arreglado... (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012)

Josefina:... es que a veces como que te venden la *pomá*, como que te dicen que van a arreglar algo y... y es como el arreglito *chanta* que es por mientras... (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

Javier:... una arreglada provisoria. (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

Josefina:... claro, y al final siempre se va a romper porque nunca la van a arreglar de verdad... una cosa así... (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

(Extracto 122)

Diana:/Refiriéndose a cuando cursaba enseñanza básica en el colegio/ Yo cuando era más chica, estaba en una sala donde llegaba todo el sol, y fuimos a

hablar con la dirección, y después de estar un año esperando recién ahí nos preguntaron si queríamos cortinas... ¡si queríamos!... es que había que tenerlas. (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

Entrevistador: ¿Pero hay disposición a conversar sobre estos desperfectos? (Entrev. Grupal. 1ero. y 2do. Medio, 2012).

Simón:... no mucha, a veces siempre se alargan, como que la disposición no es buena.

Entrevistador: ¿Y ustedes tienen acceso a poder hablar con ellos?

Enrique: Si.

Simón:... si, pero a su disposición...

Agregan que esta situación de demora de los arreglos provoca que se deterioren aún más los implementos por esta falta de prestancia de la dirección, a lo que se suma la desatención de parte de los/as estudiantes. Con todo, consideran que es parte de su responsabilidad como estudiantes la mantención de los implementos de la sala, así como también que el colegio debe renovar aquello que esté destruido.

(Extracto 120)

Simón:... en nuestra sala había un estante y se lo llevaron, así que ahora ese es nuestro estante (Indica un espacio sobre la puerta de entrada a la sala)... para el invierno nos *cagabamos* de frío, entonces pusimos nuestras cosas ahí /Indica la ventana sobre la puerta que se encuentra sin vidrio/... eh... el diario mural era ese... (Indica un marco de madera que está en el piso al fondo de la sala)... teníamos la pluma vit, teníamos todo... y a los tíos (Auxiliares) yo les pedí varias veces que si podían ponerlo y nos dejaba esperando... y ahí se fue deteriorando... (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

Diana: Si /Aseverando lo dicho por su compañero de curso, Simón/. (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

Javier: Cuando nosotros llegamos a la sala no teníamos estante, no... y el diario mural estaba en el suelo y llegó el profe, le pegó una patada y lo rompió /Se refiere a un profesor del establecimiento... (...)... no lo hizo con intención... (...)...es que el diario mural estaba en el suelo, casi no servía. (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

Franco:... yo me hice cargo del estante de nosotros, lo pintamos del color que el curso eligió, teníamos candado y lo cuidábamos, pero al final como que algunos empiezan a golpearlo... (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

(Extracto 121. Entrev. Grupal 1ero. Y 2do. Medio, 2012)

Entrevistadora: ... y tú Denisse... comentaste tu experiencia de sexto... como que se demoran las cosas, y lo que dice Julio... que el colegio no responde a tiempo... ¿cuáles serán las razones...?

Enrique:... depende de la disposición y del cuidado de los alumnos...de la disposición de la gente que trabaja y el cuidado de los alumnos también... (...)... porque quizás... quizás la gente que trabaja, los docentes y además de la gente del colegio se deben aburrir un poco de que los mismos alumnos destruyan lo que ellos tienen que arreglar siempre... entonces eso igual... eh...

Josefina: /Le responde a Enrique/...pero igual es la calidad...porque si fuera un estante de madera y no de metal no creo que...

Enrique: /Le contesta a Josefina/... pero aún así va en el cuidado de cada persona.

En síntesis:

Con respecto a la implementación de la sala de clases, los/as entrevistados señalan que la institución no es diligente en cuanto a la implementación cabal, completa y de calidad que requieren. Prueba de ello son la falta de estantes y diarios murales, o las precarias condiciones de estantes golpeados y sin puertas, cortinaje en soportes de alambre y rotas, puertas desencajadas, cubiertas de bancos con perforaciones, basureros improvisados, etc. En esta situación visualizan que la dirección es negligente y poco seria, más aún por el hecho de que cuando han solicitado que se mejoren ciertas condiciones de la sala de clases no obtienen respuesta, ésta es tardía o simplemente se resuelven con ligereza. Esta deficiente disposición a resolver prontamente los requerimientos planteados por los/as estudiantes, hace que la implementación se siga deteriorando, tanto así, que finalmente nadie se hace cargo de la mejoras necesarias, y por lo mismo, esta situación se convierte en una costumbre generalizada de no cuidar, de no mantener las cosas en su lugar, de improvisar. Con todo, los/as entrevistados consideran que ellos/as también son responsables de mantener la implementación de su sala de clases.

1.2.7.- Deterioro de la implementación: Entre el descuido, el daño no intencional, y la vía de escape a problemáticas personales y sociales.

Respecto del deterioro de la implementación de la sala de clases (enchufes desencajados, cortinas rotas y estantes golpeados), atribuidos a los/as estudiantes por la dirección del colegio, los entrevistados/as señalan diversas razones a su existencia: aburrimiento, fealdad de las salas, llamar la atención, al uso continuo de muchas personas, juegos, movimientos bruscos y despreocupación al usarlos porque no son de su propiedad, y a la mala calidad de las instalaciones eléctricas. Con todo, tales hechos serían fortuitos, que no tienen una connotación o mensaje más profundo en cuanto a causar destrozos o daños intencionales al colegio.

(Extracto 76)

Ana:... no sé... a lo mejor donde traemos las planchas de pelo, los cargadores de celulares y los sacamos como muy bruta y ahí a lo mejor se hace algún daño... los interruptores de la luz porque se juega con ellos... nunca he visto a alguien jugando con el interruptor como para andar haciendo daño intencional. (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012).

Elisa: No sé... no creo que lo hagan con un sentido de hacerle daño al colegio porque igual es parte del colegio no sé... comprar o mantener la instalación porque es mala... no creo que alguien lo haga por mal... o no lo saben usar bien y empiezan como a jugar, a lucirse... (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

Javiera:... porque son maldadosos... no sé... por creerse... como dicen bacanes, empiezan a hacer estupideces *pa'* que los demás los miren... quizás sea por la poca preocupación igual de los alumnos... (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

Valentina:... yo creo que es donde lo usa mucha gente... porque no es como en la casa que hay 5 personas máximo que estén ocupando un enchufe, y que aparte que lo cuidan, pero acá como que lo hacen rápido, pero no es que estén hundiéndose... es que tiran el cable para desenchufar... como son cabros tan... no se preocupan mucho de cuidarlos. (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Tomás: Yo considero que es por una inmadurez, creo, de los chicos, no les veo más allá. En el caso de los interruptores del alumbrado, pienso que eso es como una inmadurez que no le veo una ciencia... un motivo mayor para romper algo. En el caso, obviamente, de repente la infraestructura de las mesas, las sillas jugando pasa esto, no le veo un mensaje mayor, por ejemplo, a rayar algo, escribir algo contundente, una expresión que es muy diferente a romper algo porque sí. (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Camila:... por maldad o sea no tiene ningún sentido... si quieren rompen la mesa y les da lo mismo... en cambio, si uno cuida las cosas no sería lo mismo... (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

(Extracto 117)

Javier:... más que nada... (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

Josefina:... yo encuentro que como el lugar es feo... porque por ejemplo, las cosas neutras son aburrías, y entonces una encuentra un lugar feo y da lo mismo que siga siendo feo... por *aburrición*... (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

Enrique:... algunos lo hacen *pa'* llamar la atención... Algunos no todos... (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

Franco:... es una forma de expresarse... también porque *estai*... (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

(Extracto 185)

Beatriz:... a lo mejor no lo hacen a propósito... no sé... de un pelotazo se rompió... no es que los queramos destruir sino que simplemente no lo cuidamos. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Rodolfo: Yo por ejemplo, en 1ero. Medio nos poníamos a pelear, movíamos mesas *pa'* allá, mesas *pa'* acá y también se tiraban del estante hacia abajo... muchas veces se hacen *tira* jugando.... uno juega así... (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Jonás:... a lo mejor, uno le iba a pegar una patada a un compañero y le llega... y después también pasa lo mismo... /Se refiere al deterioro de los estantes de las salas/. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Por otra parte, estos destrozos podrían ser producto del hecho de que no propiedad de los/as estudiantes, por lo cual no cuidarían aquello por lo que no han pagado. En ese sentido, el destrozado no es asumido como propio, cuestión distinta a lo que sucede en sus casas en la misma situación. Allí existirían normas y castigos, lo cual en el colegio no tiene la misma importancia ya que a los/as estudiantes solamente les provocaría temor el que citaran a sus padres o apoderados por el destrozado cometido.

(Extracto 182)

Jonás: Es que es el colegio no es como... (...)... No ciento que es de nosotros... da lo mismo. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Miryam: ... no me lo compro mi mamá. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Beatriz:... no me costo, me da lo mismo. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

(Extracto 183)

Igor:... se relajan porque piensan que si se rompe algo van a venir otros a arreglar la embarradita que se mandaron, ya que en la casa no les funciona porque los padres los rigen por normas y castigos que obligan a que los jóvenes cuiden las cosas en su casa... de lo contrario los padres los castigan con algo sumamente deseado por los hijos (...)... pero en el colegio les da lo mismo que los anoten o suspendan, a lo más se pueden asustar porque llamen a su apoderado... (Entrev. Grupal. 4to. Medio, 2012).

Consideran que otras posibles causas podrían estar relacionadas a problemáticas personales, a la monotonía del ambiente del colegio o las malas calificaciones obtenidas, en donde tales elementos son un blanco de desquites en cierta medida sin una justificación mayor. Sin embargo, este desquite podría estar relacionado con la obligatoriedad de asistir al colegio con máximas discursivas que no aprecian como propias, vale decir, tienen que acudir al colegio a estudiar para ser alguien (... en la vida), lo cual no comparten plenamente en relación a lo beneficioso que implica la educación.

(Extracto 77)

Javiera: Claro, es como una forma de desahogarse de ellos y empezar a romper las cosas... o se disgustan con el colegio y no es de ellos... (...)... Las mismas salas, el ambiente, los colores quizás... como que de repente están aburridos de ver siempre lo mismo, es como que... hasta cuando se enojan con un profesor... una mala nota o una anotación se van a desquitar con romper algo, algo tonto, pero otra cosa... (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

Lucas: A mi paso la otra vez, estaba en mi sala y yo fui lo prendí como cualquier enchufe y se metió solo *pa'* adentro... y después lo abrí, y tenía las patitas quebradas... yo creo que le pegaron... de *apuraos*... ¡ya cabros! voy a prender la luz, o simplemente porque ando con la *guea*... y le pego... (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

(Extracto 184. Entrev. Grupal 3ero. Y 4to. Medio, 2012)

Entrevistador: ¿... patearían la mochila o destruirían el trabajo de un compañero considerando que no es de ustedes?

Rodolfo:/Es el primero que responde a la pregunta/ Por lo mismo, porque nos obligan a hacer algo que nosotros no queremos... uno se desquita... no sé... (...)... por lo mismo, porque a nadie le gusta venir al colegio... lo uno que quiere uno es desahogarse...

Jonás: Si a uno le preguntan por qué viene al colegio... porque tengo que ir.

Beatriz:... porque tengo que ir...

Miryam:... porque tengo que estudiar...

Noelia:... porque tengo que ser alguien...

Por último, no se explican el destrozo por parte de aquellos/as que sienten satisfacción al destruir la implementación de la sala, especialmente cuando se solicitan mejoras y no se cuidan. Esta situación provoca enojo entre los/as estudiantes puesto que perjudica a todos los/as compañeros.

(Extracto 186)

Beatriz:... que pedimos mejores condiciones pero también las destrozamos... (...)... A mi me da rabia que a las personas que se les dan lo que les hace falta lo destruyan, y los que tienen, también... no entiendo por qué necesitan hacerlo... digo que necesitan porque creo que destruir, para los ociosos o quizás imbéciles, es como un vicio o como una droga que les hace sentir un placer perjudicial tanto para ellos como para los demás... (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

En síntesis:

En relación al deterioro de los implementos de la sala de clases atribuidos a los estudiantes por parte de la dirección del colegio, sea en enchufes desencajados, cortinas rotas, estantes golpeados, los/as entrevistados señalan que tal situación se debe al descuido de su parte pues juegan o les utilizan sin mayor consideración, además de señalar que se deterioran por la gran cantidad de personas que los usan. Consideran que tales situaciones o acciones, a primera vista, son fortuitas sin intencionalidad, pues nunca han visto que algún compañero/a las realice con la intención de provocar daño al establecimiento. Sin embargo, agregan, tal deterioro se debería a situaciones personales conflictivas en donde los/as estudiantes se desquitan con la implementación. Sumado a lo anterior, estos destrozos también los relacionan con el hecho de que al ser obligados a asistir al colegio provoque cierto desquite en contra del mismo, vale decir, la formación escolar obligatoria a la que están sometidos no la comparten plenamente lo cual justificaría en cierta medida la dejación y el destrozo de la implementación.

1.2.8.- Ventanas del establecimiento: Entre la funcionalidad y el ambiente carcelario.

En relación a las ventanas de las salas de clases, las cuales se ubican de corrido tanto en la pared que da al exterior como a los pasillos, los/as entrevistados consideran que por su gran tamaño permiten una apropiada ventilación, iluminación natural y visibilidad hacia el exterior en caso de emergencia.

(Extracto 78)

Javiera: A mi me parecen bien porque igual son grandes, entra luz, no son de esas ventanas chicas que apenas se puede ver... (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

Ana: Yo creo que es tener una vista de lo que pasa afuera... por si pasa un incendio o algo así... (..) para que entre más luz, más viento... da como más ventilación... (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012).

Valentina:... por la luz... por la luz yo creo que es lo principal... la ventilación... (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Tomás: Si, yo cacho que para abrirlas es fácil, no le veo otra... (...) me permite una mayor visión hacia adentro porque las ventanas son más grandes... uno se puede hasta pasar por las ventanas. (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Además, y en relación a estas mismas ventanas, plantean que sus características no les causan incomodidad puesto que no se sienten observados ya que conocen se sienten en confianza pues conocen a todas las personas del colegio. Sin embargo, también plantean que por su gran tamaño y porque no tienen cortinas las que dan hacia los pasillos, esta situación causa distracción, especialmente al ver personas deambulando por los pasillos, y por lo mismo las cubren con papeles o cartulinas para evitarla.

(Extracto 79)

Valentina: /Refiriéndose a si se siente observada dentro de la sala de clases/... no... /Refiriéndose a cuando ella transita por el pasillo y observa hacia el interior de la sala/... en realidad... observo la clase, los profesores, pero por lo menos a mi no me interesa mirar un poco más allá la sala... como pasar... y mirar por mirar... /Refiriéndose a la distracción/... no, o sea uno se desconcentra... cuando pasa gente por ahí... por eso, por lo mismo se está usando cartulina o

poner papel... para evitar la desconcentración... (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Ana: /Refiriéndose a si se siente observada por autoridades del colegio/... por los inspectores tampoco porque... es que yo llevo harto tiempo en el colegio entonces es como que los conozco a todos... pero igual como te distrae con lo que están haciendo afuera... (...)... porque cuando yo me paseaba para preguntar, por ejemplo cuando pasábamos retirando presidentes de curso y esas cosas... mirábamos y todos te miraban, como que todos se distraían de afuera ...como lo mismo que te pasa a ti cuando estás adentro. (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012).

Javiera:... ¿las del pasillo?... teníamos que poner papelógrafos... Porque igual te distrae la gente que va pasando y como que de repente dan ganas de ponerse a conversar ahí, igual esas ventanas deberían ser un poco más chicas para que la pared te tape, y las ventanas un poquito más arriba porque ahí no estaríamos mirando *pa*´afuera. (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

Tomás:... igual es distracción, en el caso de la mayoría de las salas los profesores proponen colocar cartulinas y esas cosas para tapar las ventanas, para que no haya distracción a diferencia de los niños chicos que tienen unas ventanas muy pequeñas... (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Sin embargo, por otro lado, los/as entrevistados consideran que las ventanas en algunas salas son bastante altas lo que no les permite mirar hacia el exterior, y además, en el caso de las ventanas de corrido y bajas en otras salas que dan hacia los pasillos, permite una mayor vigilancia por parte de los/as inspectores a su interior. En este sentido, también instalarían cartulinas en las ventanas para evitar el control visual.

(Extracto 115)

Josefina: Yo creo que las ventanas también son muy altas... es como no *podis* mirar por las ventanas porque *tenis* la muralla... (...)... *pa*´tomar atención, pero igual es molesto... (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

Simón:... va con un tema de vigilancia igual porque así los inspectores pasan y pueden ver que están haciendo. (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

Victoria: A veces pasan los inspectores, nos miran y no estamos adentro, nos meten *pa*´adentro. (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

Entrevistador: ¿Tienen más posibilidades de control los inspectores? (Entrev. Grupal. 1er. y 2do. Medio. 2012).

Simón:... de vigilancia.

(Extracto 80)

Javiera:... los inspectores pasan y quedan mirando, ven algo se meten al tiro... por eso poníamos papelográficos... bien *tapaos*. (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

En relación a las rejillas instaladas en las ventanas de los dos y tres pisos que dan hacia las calles, así como las rejas instaladas en las ventanas de los primeros pisos que dan al interior del establecimiento, los/as entrevistados consideran que les provoca la sensación de estar en una cárcel. En ese sentido, cuestionan y en cierta medida rechazan la excesiva cantidad de rejas en las ventanas, y aunque admiten que son necesarias en pisos superiores para evitar accidentes, en general no estarían totalmente justificadas en relación a la seguridad del colegio en cuanto a robos de mobiliario y similares, como tampoco a favor de la seguridad de los/as estudiantes por eventuales y poco factibles ataques que pudieran sufrir desde el exterior. El exceso de rejas provoca en los/as entrevistados la sensación de represión, de un ambiente desagradable y feo, lo cual refuerza la idea de cárcel señalado anteriormente en la evaluación que hacían sobre el diseño general del establecimiento (Categoría 1.1.1.)

(Extracto 21)

Lucas: Como una cárcel escolar, así más o menos es... porque encuentro que es muy... mucha represión... por el tema de las ventanas... uno mira y rejas, se da vuelta y también hay rejas... Dicen que es como *pa'* cuidarte de las piedras que tiran de afuera, pero... en un tercer piso o segundo piso es difícil que alguien de afuera te tire una piedra (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

Ana:... las rejas... si, pero esas son muy altas dan aspecto como de cárcel... no sé... yo creo que para protección... pero son muchas...siempre veo esa y esa /indica las rejas de la sala con la mirada/, pero no es muy grato... es que se ve feo... parece cárcel afuera... arriba... (Entrev. Indiv. 2do. Medio, 2012)

Camila: Como si estuviéramos en una cárcel...Está todo con rejas así, en cambio puede ser ahí no más, la pura parte de las calles, ¿pero así todo con rejas?... si, las barandas que están en los pasillos eso es normal para que no se vayan a caer, para evitar accidentes y cosas así... en el segundo piso, ya por si *aca'*... obviamente, pero aquí, en estas partes de abajo, es como raro ver con rejas... por qué se van a robar mesas o sillas, en cambio, en las salas de al lado, en alimentación en donde hay cocina, ahí si es normal que hayan rejas porque igual son cosas que igual valen plata... entonces ver salas con rejas... entonces es estar como en la cárcel (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

Andrea: Ahí no es necesario /Se refiere a las rejas de las ventanas de la sala del primer piso/ (Entrev. Indiv. 1ero. Medio, 2012).

Tomás: Claro, en cuanto a las salas, yo veo todas las salas y todas están enrejadas no sé por qué... no creo que se vengan a robar una silla de afuera... lo veo difícil, pero las rejas de afuera, las exteriores, creo que están bien por los robos y esas cosas, pero creo que las salas no deberían estar así... (Entrev. Indiv. 3ero. Medio, 2012).

Javiera:... aparte que a los pasillos tienen rejas así es que como... más tipo cárcel es. /En relación a la seguridad de las rejas/ Claro, no si en ese punto igual es como entendible, pero igual es mucha reja... o por lo menos no sé un poquito más bajitas las rejas. Están muy altas y uno tiene que encaramarse para poder mirar (Entrev. Indiv. 4to. Medio, 2012).

(Extracto: 91)

Franco: Como que no nos dejan expresarnos, tener rejas... como si fuéramos esclavos...es más, por qué aquí tiene que haber una reja... /Se refiere a las rejas en las ventanas que dan al pasillo en el primer piso/. (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

Enrique: ¿Para qué rejas en el segundo piso? (Entrev. Grupal. 2do. Medio. 2012).

(Extracto 158. Entrev. Grupal 3ero. Y 4to. Medio, 2012)

Entrevistador: Siguiendo en la estructura, ¿qué les parecen las rejas que hay en el colegio?

Beatriz: Cárceles.

Miryam:... cárceles.

Jonás:.... si /Afirma lo expresado por Miryam/

Rodolfo: Si. /Afirma lo expresado por Miryam/.

Beatriz: Yo creo que las rejillas en el tercer piso están bien para evitar accidentes porque se pueden caer cuando están adornando, pero acá abajo no.

Cabe señalar que a los/as estudiantes se les explicó en su momento que las rejillas de las ventanas que dan hacia las calles, se instalaban porque éstos/as cometían faltas como tirar papeles, gritar o mirar hacia el exterior. Esta medida no la justifican puesto que consideran que es un trato vejatorio hacia ellos/as, similar al trato existente en el ambiente presidiario. Además, sostienen que son innecesarias ya que poseen la suficiente madurez como para saber comportarse. Por lo anterior, es que plantean la

necesidad de sacar las rejas de las ventanas para no sentirse paralizados por el encierro en que viven.

(Extracto 159)

Miryam:... si, porque cuando nosotros llegamos las ventanas no tenían rejas y dijeron que ponían las rejas porque hacíamos maldades... que mirábamos *pa'* afuera, que gritábamos, que tirábamos papeles... (...)... por eso dijeron que habían puesto las rejillas. (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Noelia:... a mi... no me recuerdo si era en 1ero. o 2do medio... a nosotros como primero nos cercaron todas las ventanas y a mi, la verdad, me pareció muy mal porque... yo por lo menos me sentía como muy encerrada... como que me sentía que hasta me estaban tratando como presidiaria... porque ya uno es grande y se sabe como comportar y no es necesario que te tengan a los extremos de que te tengan que poner hasta rejas en las ventanas... (Entrev. Grupal. 4to. Medio, 2012).

(Extracto 125)

Almendra:... sacar las rejas... en el segundo piso están todos los primeros y los segundos, entonces uno... ya no estamos en edad para que nos pongan rejas... entonces nos sentimos como muy... (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

Javier:... colapsados (Entrev. Grupal. 1ero. Medio. 2012).

(Extracto 158)

Beatriz: Yo creo que las rejillas en el tercer piso están bien para evitar accidentes porque se pueden caer cuando están adornando, pero acá abajo no... (...)... si... por ejemplo esas ventanas están arriba. Ni siquiera podemos mirar... sirven para no distraerse, pero... no sé... me siento como un loco adentro... (Entrev. Grupal. 3ero. Medio, 2012).

Por último, la instalación de tal cantidad de rejillas y rejas en las ventanas para los/as entrevistados representa una violencia, un menoscabo, hacia ellos/as, como si fuesen un peligro para la sociedad, lo cual es contradictorio porque suponen que los/as estudiantes debieran ser los protegidos y no al revés.

(Extracto 160. Entrev. Grupal 3ero. Y 4to. Medio, 2012)

Noelia:... no sé... yo encontré que a nosotros nos estaban tratando mal...

Entrevistador: ¿Te refieres a una especie de violencia hacia ustedes?
/Pregunta a Noelia/

Noelia: Si, porque no era para la protección de nosotros, yo encontré que estaban tratando como que nosotros podíamos hacerle algo al exterior... ni siquiera que algo del exterior podría dañarnos...

Beatriz:... como si fuéramos un peligro para la sociedad.

En síntesis:

Con respecto al tamaño de las ventanas del establecimiento, los/as entrevistados consideran que cumplen cabalmente con su función ya que permiten una apropiada ventilación, iluminación y permiten una suficiente visibilidad hacia el exterior en caso de cualquier emergencia en las instalaciones del colegio. En relación a si la gran cantidad y tamaño de las ventanas que dan hacia los pasillos, las cuales no poseen cortinas, provoca que se sientan observados al interior de su sala de clases, los/as entrevistados señalan que tal situación no la perciben ya que se encuentran en un ambiente familiar. Con todo, las dimensiones de las ventanas afectarían la concentración en la clase, por lo cual, y como medida remedial, instalan papeles o cartulinas en ellas. Sin embargo, en este aspecto, también forran las ventanas para evitar el control visual de los inspectores. En ese sentido, y aunque se encuentren en un ambiente familiar, necesitarían de privacidad en su sala de clases.

En relación a las rejillas y rejas presentes en las ventanas del colegio, los/as entrevistados cuestionan su presencia ya que consideran que son excesivas e innecesarias en ciertas instalaciones. En este punto, señalan que las rejillas de las ventanas de los pisos superiores que dan hacia el exterior se justifican para evitar accidentes, pero no así para evitar ataques del exterior hacia el colegio puesto que consideran que esta situación es poco probable. Además, y con respecto a las rejas de las ventanas del interior del colegio, consideran que no se justifican ya que no sería rentable robar mesas o sillas desde las salas de clases; pero si estarían justificadas en espacios en donde hubiese implementación valiosa. Con todo, los/as entrevistados conciben que por la gran cantidad de rejas existente en el establecimiento se encuentran en un ambiente similar a una “cárcel escolar”, la cual es visible en todas direcciones. Por lo mismo, plantea la necesidad de eliminar las rejas para no sentirse reprimidos.

Por último, y en el plano personal, los/as entrevistados consideran que la excesiva cantidad de rejillas en las ventanas que dan hacia las calles aledañas al colegio, es un atentado a su integridad puesto que sienten que son tratados como presidiarios, y como tales, eventualmente, podrían causar daño al exterior. En esta situación aprecian que existe una violencia hacia ellos/as, la cual no se justifica ya que, argumentan, son lo bastante maduros para comportarse y no necesitan de este tipo de medidas extremas.

2.- Análisis y discusión de resultados.

En el siguiente apartado presentaremos un contrapunto de las diferentes temáticas que emergieron de las entrevistas, individuales y grupales, con el propósito de evidenciar el contraste entre los objetivos de la institucionalidad educativa, tanto en el plano arquitectónico como en el ámbito de la implementación que ofrece y las acciones que realiza en este ámbito, con las percepciones, objetivos y evaluaciones de los/as entrevistados en cada materia.

Consideramos que este paso es necesario para reflexionar sobre los propósitos formativos del establecimiento escolar y el impacto formativo en los significados que construyen los/as estudiantes en su experiencia escolar.

Decimos propósitos formativos de la institución escolar puesto que como grupo organizado, y además guiado y apoyado por el curriculum oficial del país, planea su ejercicio ideológico en cuanto a los objetivos educativos que debe lograr y las metodologías convenientes para ser aplicadas a los sujetos que están a su arbitrio dentro de la institución escolar. Por su parte, al plantear impacto formativo estamos haciendo presente que el impacto es un estímulo educativo, una relación con propósitos iniciada desde una posición ideológica que busca un efecto. Respecto al significado construido, el de los/as estudiantes entrevistados, corresponde a una respuesta al estímulo educativo, pero tal respuesta también es un estímulo ideológico que busca un impacto en la institución escolar, sea abiertamente o en forma de resistencia en el espacio escolar.

Desde esta óptica, y considerando que de acuerdo al interaccionismo simbólico la realidad se construye socialmente, vale decir, que en esta construcción participan todos los individuos en un contexto histórico determinado (Berger y Luckmann, 1972), este ejercicio constructivo de lo social es fundamentalmente ideológico, en tanto sujetos ideológicos que se relacionan, que construyen socialmente los significados, que se estimulan e impactan mutuamente para dar forma a su realidad.

En lo que respecta a la educación, a lo formativo, corresponde a un proceso que considera dos aspectos fundamentales de lo viviente. Por un lado, la evolución entendida como la filogénesis de la humanidad en cuanto a su desarrollo desde la forma más sencilla hasta el momento actual, y por otro, la ontogénesis del desarrollo referido a los procesos que afectan a las personas a lo largo de su vida (Waddington en Molina, 2006). En ese sentido, “pensar y hacer” la educación debe partir de la base de una profunda imbricación entre la evolución de lo humano social general, con el desarrollo individual del sujeto en tanto social individual.

Este enfoque “evolucionista” de la educación, abarca lo biológico y cultural, en tanto la educación implica la transmisión social de lo cultural y la asistencia al desarrollo humano individual en lo social. Mediante los procesos de enseñanza y de aprendizaje es posible el logro de la transmisión y la asistencia (Molina, 2006).

De acuerdo al psicólogo chileno Víctor Molina (2006) en la educación se asocian y articulan cuatro procesos. El primero se refiere al proceso de evolución cultural, el cual comprende la innovación, el intercambio y la transmisión del acervo cultural, por medio de la enseñanza, entre sujetos, grupos humanos y culturas diversas. El segundo corresponde a los procesos de enseñanza. Éste involucra la selección de la información, el diseño y la realización intencionada para transmitir la cultura, y cuyo objetivo es que sea aprendida, resignificada y asimilada por los sujetos de acuerdo a sus procesos intelectuales. El tercero, corresponde a los procesos de aprendizaje, en donde, sustantivamente, los sujetos se apropian y asimilan la cultura que les rodea, lo cual enriquece su propio desarrollo y construcción como sujetos. Por último, los procesos de desarrollo e individuación. Aquí es central el proceso personal, en cuanto a sujeto que participa en procesos culturales, así como en procesos instruccionales. Finalmente, este autor señala que la educación es un proceso rico en variaciones y perspectivas, la cual no debe ser reducida a uno de los procesos mencionados, como tampoco existiría la posibilidad que alguno de estos procesos constituya un centro frente al cual los otros circulan (Molina, 2006).

Es interesante destacar que en esta propuesta teórica, Molina agrupa la evolución cultural y los procesos de enseñanza por un lado, y por otro, los procesos de aprendizaje y de desarrollo e individuación (Molina, 2006).

Es interesante porque al asociar la evolución cultural con la enseñanza, la enseñanza es vista como una evolución. Además, al adjudicar a la enseñanza el carácter de intencionada, entonces la evolución cultural también lo sería. En ese sentido, podemos parafrasear que la enseñanza intencionada significa evolución. Por otra parte, al asociar los procesos de aprendizaje con el desarrollo y la individuación, el sujeto aprende y se apropia del acervo cultural para su construcción personal.

Sin embargo, en estas agrupaciones podemos encontrar ciertas confrontaciones.

Por un lado, el primer grupo, corresponden a procesos externos al sujeto, los cuales suponen un beneficio, puesto que con la enseñanza éste evoluciona, y además al ser intencionado, y externo, también implica cierto carácter experimental que se aplica al sujeto para que evolucione, para que resignifique la evolución que le significaría la asimilación de los contenidos culturales que recibe a través de la enseñanza.

En el otro grupo, el sujeto se apropia de aquello que le enriquezca, pero aquello que es “rico” está determinado con anterioridad por la enseñanza recibida, por lo tanto, la apropiación no podría ser “intencionada” totalmente en el sentido de la libertad ideológica y de gestión que tienen los sujetos para tal acción. Además, el proceso de individuación corresponde a un proceso consciente y reflexivo de las propias acciones (Giddens, 1984), por lo que la construcción personal estaría mediada por el ejercicio experimental que la enseñanza aplica a los sujetos, modelada por el beneficio selectivo de la información que aprende y circula dentro de la institución escolar.

Dicho lo anterior, es en el ámbito de estas contradicciones, en el sometimiento al beneficio evolutivo que implica la enseñanza, y el modelamiento naturalizado que experimentan los/as estudiantes en el proceso de individuación, en donde es posible comprender e interpretar las significaciones que declaran los sujetos de esta

investigación, vale decir, en un campo contradictorio que refleja la lucha entre aquellos/as que tienen buenas y benéficas intenciones educativas y aquellos/as que sufren las consecuencias de las mismas.

El siguiente apartado ha sido construido integrando literalmente las declaraciones de los/as entrevistados, y cuyo propósito es lograr un tejido consistente de los significados que aparecen en la interpretación, como sólidamente unificados frente a la experiencia sociofísica formativa que ofrece la institución educativa en diversos ámbitos, y frente a la cual, formulan apreciaciones que orientan el análisis del discurso de estos sujetos. En ese sentido, la articulación de los significados declarados por los/as entrevistados presentan una coherencia al margen del esfuerzo interpretativo.

2.1.- Lo formativo institucional: Entre lo dado y lo deseado.

- Diseño arquitectónico general del establecimiento escolar.

En relación a la evaluación general del diseño del establecimiento, los/as entrevistados consideran que es un colegio con una edificación sólida y resistente pues ha soportado sismos lo que proyecta seguridad: *“... lo otro, que la construcción de este colegio está bien rígido, está bien firme, ha soportado hartos temblores...”* (Extracto: 130). Además, es bastante amplio lo que les permite movilizarse cómodamente, y señalan que ha ido creciendo y mejorando en el tiempo en este aspecto: *“... Tiene como varios... tiene hartos espacios, como canchas... Espacioso... que... harto espacio que digamos para jugar... que tiene hartos metros cuadrados... porque ya vivimos un temblor, se ve que está bien estructurado, que está bien construido”* (Extracto: 1), *“En parte encuentro que ha mejorado porque ya llevo bastante tiempo en este colegio, ya desde kínder, y al principio era algo como simple no más...”* (Extracto: 130). Agregan que la organización proyecta orden, especialmente al considerar que el establecimiento posee una zona para enseñanza básica y otra para la enseñanza media: *“(...)...eh, que es grande, que es bastante grande, tiene dos módulos... (...).... y como que da libertad como para... no está uno apretado, y aparte los más chicos igual tiene su lado... acá estamos los más grandes... Sí, es cómodo”* (Extracto: 130).

Respecto de los propósitos formativos que se desprenden o relacionan con el diseño arquitectónico del establecimiento, los/as entrevistados consideran que existiría una coherencia entre el diseño formal, ordenado y funcional con los fines educativos de la institución escolar: *“es que si fuera como un laberinto...”* (...)... /Completando lo dicho por su compañera/... *todos nos estaríamos perdiendo... nunca llegaríamos a tiempo a clases...ja ja ja... pasaría porque no estaría todo organizado* (Extracto: 5). De acuerdo a la concepción de los/as estudiantes, el diseño institucional estaría relacionado con la formalidad, el orden y la responsabilidad, lo cual es parte del proceso formativo que necesitan. Por tanto, justifican el diseño como una medida para mantener el orden en cuanto a realizar las actividades académicas y en la formación de hábitos: *“/Refiriéndose a la relación entre el diseño de la institución y lo formativo/... yo creo que más formalidad, que no sea como todo al... que no sea como todo desordenado. /Refiriéndose a la formalidad/... yo creo que es más por el... por no sé... ser responsable... eso viene como de la mano... aparte que nos están educando...”* (Extracto: 12).

Por otra parte, refiriéndose al aspecto estético del diseño, consideran que el estilo arquitectónico del colegio es el prototipo “clásico” de los establecimientos educacionales que han experimentado, y es clásico porque presenta *“... poca diversidad, como muy encerrado, como muy cuadrado... es como lo clásico de Chile...”* (Extracto: 87), *“... es como lo clásico en la forma... (...)... es que los colores no son como llamativos, y muchas rejas, muchas cosas así y no tiene áreas verdes...”* (Extracto: 87). Al respecto, refuerzan esta evaluación al señalar que el diseño es poco atractivo y repetitivo ya que *“... como que uno mira para allá y ve lo mismo que acá... (...)... Son todas las salas igual... (...)... muy uniforme”* (Extracto. 131). En ese sentido, el diseño no ofrece vistas novedosas o al menos diferentes como los/as entrevistados suponen debería ser: *“Por eso decimos que debería ser más curvilínea, más variado... como que es aquí límite de muralla plana y acá también plano...”* (Extracto: 131).

En relación a la percepción del espacio físico escolar al interior del establecimiento educacional, los/as entrevistados señalan que es un ambiente cerrado: *“Igual porque uno mira para un lado y ve como puras salas y cosas así... igual como que hay*

encierro... debería haber una vista a la calle o cosa así” (Extracto: 4). Además, se agrega a la percepción de encierro el hecho de que las salas de clases se ubiquen en el perímetro dejando el patio de enseñanza media en su interior, al centro, lugar donde se reúnen los/as estudiantes en el recreo y horas libres: *“... está como muy encerrado el patio... lo que le faltaría es más espacio libre porque tenemos el patio, está el techo y como todo muy encerrado...”* (Extracto: 9). Agregan que existen pocas posibilidades de desplazamiento: *“... cuando todos salen a recreo es como que... todos salen de sus salas y no pueden ir a otro lado”* (Extracto: 88). Otro factor que mencionan, es el hecho de que los/as entrevistados no pueden concurrir a la plaza de enseñanza básica, lo que disminuye el desplazamiento por las instalaciones del colegio y aumenta la percepción de encierro: *“... como a nosotros tampoco nos dejan ir al anexo dos /Se refiere al patio de educación básica/... no hay como mucho espacio para estar... el patio se repleta y hay mucho boche, entonces uno como que se siente mucha... mucha... (...)... encierro”* (Extracto: 92). Por último, esta percepción se ve reforzada cuando comparan el establecimiento educacional con otros: *“/Refiriéndose a su colegio de procedencia/... hay más pasillos, tiene dos alas que es como otro colegio más... hay más espacio... (...)... es como más dinámico...”* (Extracto: 132).

Debido a los factores ambientales que experimentan, los/as entrevistados perciben que habitan un espacio carcelario: *“¡Una cárcel! Porque si le sacamos el techo tenemos... unas salas al lado derecho... al lado izquierdo y cerrado... y todo cuadrado... y el patio sin color... y lo que hay en estos colegios... un encierro más que nada... por eso le saqué el techo y me tinca una cárcel...”* (Extracto: 9). Además, el diseño permite la vigilancia del estudiantado: *“... donde te miran alrededor y hay un patio central donde están todos los alumnos y los superiores te miran por arriba”* (Extracto: 10). Esta situación de vigilancia la consideran natural: *“... yo creo que sí porque es algo como común...”* (Extracto: 156), y no se la explican claramente.

Además, también existiría una intencionalidad por parte de la institución hacia una formación igualitaria en el sentido de educar para que sean iguales, homogéneos, similar a lo que ocurre en la formación militar: *“Una formación igualitaria tener a personas... pucha no me quiero referirme así... pero es tener soldados agrupados...”*

iguales” (Extracto: 13). Acá, y según sus declaraciones, tanto el edificio así diseñado y el uso del uniforme, serían elementos de un método represivo para lograr la uniformidad. Sin embargo, no se enfrentan a esta situación por las represalias que les puedan significar: *“Es como un método de represión para que las personas sean todas iguales... generalmente mi papa siempre me dice eh si tú gritai te van a mirar como conflictivo y como se dice vulgarmente te van a cagar”* (Extracto: 13).

Tales fines institucionales contrastan con lo deseado ya que perciben y experimentan un clima de autoridad que no les permite intervenir el espacio de acuerdo a sus gustos y preferencias. Tal situación no les es satisfactoria, y por lo recurrente en el tiempo, finalmente la sobrellevan con resignación ante una situación inamovible: *“Refiriéndose al diseño de las salas/... obviamente que uno no se siente tan cómodo... pero... pero yo por lo menos lo sé llevar... (...)... lo tengo asumido, tantos años que llevo en el colegio. /Refiriéndose a si esta situación es positiva para ella/... no po’, porque a uno le gustaría como tener sus gustos acá en el colegio... que sea como a ti te gusta pero... no se puede”* (Extracto: 12).

- Colores corporativos del establecimiento escolar.

Respecto de los colores corporativos institucionales de las instalaciones del colegio como del uniforme escolar, los/as entrevistados consideran que se encuentran justificados ya que el objetivo es lograr una identidad institucional, dentro y fuera del establecimiento, máxime si se considera que éste posee un prestigio en la comuna tanto por sus logros académicos como por las diversas actividades que realiza: *“para identificarnos como colegio... y afuera para desfilar para tener identidades distintas... que se vea... como por ejemplo que tuvo excelencia académica y que nos distinguan... por la banda “ /Se refiere a la Banda de Guerra del colegio/* (Extracto: 28).

Por otra parte, tanto los colores del uniforme como los colores institucionales, especialmente el blanco presente en prácticamente todas las instalaciones, estarían justificados porque ayudan a mantener el orden de los/as estudiantes, la disciplina

académica, la formalidad, vale decir, a crear un ambiente académico propio de un establecimiento educativo: *“Em... en parte, para mi gusto son como fomes, pero es como para mantener la esencia, el orden... el blanco como más tranquilo, porque igual como que na´ que ver que este pintado como de muchos colores... (...)... como que uno se distraería... (...)... sería como otro tipo de ambiente y no pa´l estudio. /Refiriéndose a su experiencia en otros establecimientos en cuanto al color/ Si, siempre ha sido así”* (Extracto: 29). Por lo anterior, en el caso de que hubiese exceso o multiplicidad de colores, especialmente en el uniforme, la formalidad perseguida sería nula ya que se provocaría un ambiente desordenado, poco formal, estéticamente desagradable: *“... es bueno, los colores están bien porque algo muy colorido, igual no se vería bien... porque igual como estamos todos con el mismo uniforme... hay que mantener como el orden...”* (Extracto: 29). Imaginar tal situación provoca un contrasentido en ellos/as puesto que no han experimentado un ambiente colorido distinto en su trayectoria académica, como tampoco han dejado de usar el uniforme escolar en la misma.

Sin embargo, por otro lado, los/as entrevistados reclaman la necesidad de intervenir el color de la sala de clases con el objeto de generar un ambiente estéticamente agradable y placentero: *“Que cambiaran los colores, a ver... los colores como más vivos, con más estilo... que el azul lo cambiaran para que fuera más prendio...”* (Extracto: 59), *“Cambiar el color de las salas... dejarlas con colores más alegres... (...)... nosotros mismos los podríamos hacer...”* (Extracto: 123). En ese sentido, modificar el ambiente neutro del color permitiría un mayor grado de desarrollo y expresión personal: *“... no permitiría distracciones /Se refiere al color blanco de la sala de clases/, pero también considero que es perjudicial en cuanto a desarrollar uno mismo... no te deja desarrollarte como algo más se podría decir”* (Extracto: 55), *“... creo que están los muros hechos para poder pintar y hacer cada uno algo para que se vea bonito”* (Extracto: 60). Además, proponen intervenir el espacio en forma creativa para generar un ambiente dinámico y variado: *“... pero con distintos colores no sólo uno... que por último vayan variando los colores dentro de la misma sala... que hayan distintos diseños... que hayan algo así... casi como murales porque va a ser como uno al entrar va ser más alegre el ambiente”* (Extracto: 123).

En relación a los colores presentes en el casino, los/as entrevistados reiteran la monotonía visual: “... *las sillas son blancas, las mesas son blancas, las paredes son blancas...*” (Extracto: 137), y por lo mismo, proponen que el espacio sea intervenido: “*Yo, algo personal mío, igual sería bonito hacer un proyecto pa’ la cocina... ir a pintar... no se’... frutita... emmm... o algo de vida sana o pintar las paredes con comida con fruta, verduras o cosas para que se vea que es un casino...*” (Extracto: 53). Respecto de los colores presentes en el patio de enseñanza media, nuevamente reaparece la idea de opacidad, de ambiente indistinto, no llamativo, especialmente cuando se hacen presentes los murales pintados al fondo del patio: “... *yo creo que los murales de atrás... yo creo que fueron súper buenos... a uno le entretiene ver eso... (...)... (Pero) donde vas ves lo mismo... por qué la formalidad... por qué los colores tienen que ser negros, blancos o grises... cafés*” (Extracto: 147). De igual forma, en este espacio proponen intervenciones, tanto en el cambio de colores como en la implementación: “*Que pinten las graderías porque están muy feas*” (Extracto: 149), “... *tiene varios espacios, digamos, vacíos... que hay espacios que se pueden aprovechar mejor... Por ejemplo como con bancas, con máquinas de ejercicios...*” (Extracto: 37).

Respecto al color del uniforme escolar, los/as entrevistados consideran que el color corporativo tiene por objetivo la identificación como colegio: “*Yo creo que es por la identidad... para identificarnos como colegio*” (Extracto: 28); para mantener un ambiente propicio para el aprendizaje mediante la control de la personalidad y del comportamiento: “... *a mi me dijeron que se quiere alterar el aprendizaje, aquí estamos todos iguales /Se refiere al uniforme/... ahora estamos como a la par /Indica a todos con la mano/, pero por ejemplo si llega uno con un color fosforescente, entonces como que ¡ah! esa persona llama la atención... entonces como que se desconcentra, entonces los colores tiene que ser como más opacos...*” (Extracto: 113); y también el color corporativo se utiliza como una señal visual para que los/as estudiantes conserven la compostura dentro del establecimiento educacional: “*Si, yo encuentro que si porque le da... como que caracteriza al colegio y le da más tranquilidad a los alumnos... porque si vienen con ropa de calle, se siente como más locura... como que no se pueden controlar*” (Extracto: 29).

Como contraparte, los/as entrevistados consideran que los colores del uniforme no son atractivos, que opacan su personalidad y tipifican su comportamiento y formas de ser: *“Si, fome... más encima hasta los uniformes son feos... (...)... más opaco se ve uno... (...)... porque como se dice uno por la presencia... porque si yo veo a alguien como todo de negro en la calle ... ah este es gótico... si uno lo ve medio huequito dice es pelolays... es los mismo que pasa en los colegios... el uniforme es plomo, zapatos negros y es como fome, feo...”* (Extracto: 31), por lo mismo, los colores provocan monotonía en el estado anímico: *“... entonces los colores tiene que ser como más opacos... igual eso apaga todo... y aburre”* (Extracto: 113).

Con todo, los/as entrevistados han modificado el espacio y los colores corporativos, sin embargo la institución ha sido renuente a tales iniciativas, sin explicar apropiadamente las razones que avalen sus decisiones y acciones en este aspecto: *“/Refiriéndose al cambio de color de cortinas y color de su sala/ /... por lo menos a nosotros no nos dejó la directora... porque queríamos poner un color más fuerte parece y no pudimos... /Entrevistador (Le pregunta) ¿Y qué razones dio?/... porque parece que tenían que ser todas iguales* (Extracto: 112).

Además, la institución toma medidas en cuanto al control del uniforme, obligando a los/as estudiantes a despojarse de aquella vestimenta que no corresponda al reglamento: *“...el inspector estaba revisando sala por sala quienes venían con colores diferentes del uniforme de colegio, hacia sacarlo...”* (Extracto: 113). Esta situación de control del uniforme es acatada por el estudiantado debido a que consideran “natural” esta exigencia a la cual deben someterse: *“... más que nada yo soy la persona que voluntariamente vino al colegio y asumo las reglas que el colegio tenía...”* (Extracto: 33). Este acatamiento, ya sea en la institución escolar o en cualquier otra, tiene para los/as entrevistados el propósito evitar la exclusión escolar y social, y permitir la sobrevivencia e inserción laboral futura: *“... prefiero venir con ropa de calle que con uniforme, es más cómodo... pero hay que acatar no más lo que dice... es que es así, en cualquier trabajo te dicen ya: usa este uniforme y lo tenís que hacer porque necesitas la plata...”* (Extracto: 31). Sin embargo, y comprendiendo la obligatoriedad de esta exigencia, desearían asistir con ropa de color para expresar su personalidad, para

diferenciarse de los otros/as en un espacio neutro y opacante: “... es como fome venir todos con el polerón del colegio, te sentís como muy igual al resto... (...)... yo vengo con polerones de colores... (...)...no me gusta ser igual... quiero ser diferente” (Extracto: 114).

Finalmente cabe mencionar el grado de “naturalización” que poseen los/as entrevistados sobre el uso del uniforme escolar, pues solamente conciben reformas al mismo: “... a veces encuentro que esa polera ploma deberían haberlo cambiado por la blanca porque por lo menos el color blanco en el patio va a resaltar más que el plomo que es lo mismo que el piso... del color del cemento” (Extracto: 32), “Creo que deberían ir de a poco... no les estoy pidiendo que de la noche a la mañana pongan una parka roja y dejen venir como uno quiera, pero se puede ir de a poco... (...)...que hayan diversos tipos de uniforme... y todo eso podría ir cambiando y quizás... no lo he experimentado porque no he visto un colegio así” (Extracto: 32), y no la eliminación total, medida que sería más acorde a las ansias de expresión personal que declaran.

- Áreas verdes del establecimiento escolar.

En relación con las áreas verdes del establecimiento, los/as entrevistados consideran que el establecimiento no ha dado la suficiente importancia a este aspecto en la planificación del diseño general, ya que “No hay áreas verdes. Igual eso es fome porque en otros colegios uno sale y hay como bancas y áreas verdes... aquí no hay mucho de eso... deberían haber más árboles” (Extracto: 22), existiendo una supremacía de cemento, lo cual es más evidente cuando comparan el establecimiento con otros que conocen: “... por ejemplo... el XX /Se refiere a un liceo cercano/ usted entra hay árboles, asientos e incluso hay un tipo laguna... /Refiriéndose al colegio actual/... y aquí usted entra y es muy seco, mucho cemento...” (Extracto: 134). En tal situación, los/as entrevistados consideran que el espacio de recreo no cumpliría su función de esparcimiento: “... en el mismo recreo. El recreo es para recrearse, el mismo nombre lo dice, y ya para salir afuera al patio ve más cemento, ve más murallas,

ve más escaleras... es como estar en lo mismo, en la sala pero más grande” (Extracto: 134).

Además, esta falta de consciencia por parte de la institución, la notan respecto de las decisiones que toma la autoridad respecto de este ámbito, ya que fue eliminado el único árbol del patio central. Esta medida inconsulta ha causado en los/as entrevistados desconcierto y tristeza: *“Me dio pena porque yo llegue a este colegio y estaba ese árbol ahí... y ahora que lo hayan cortado... fue como triste ver que ahora ya no está el arbolito”* (Extracto: 27), pues su existencia representaba un espacio de distracción y belleza en el patio de enseñanza media: *“... Lo entretenido que teníamos era el árbol y lo cortaron”* (Extracto: 132). Se agrega a esta percepción de poca consideración hacia la naturaleza, el hecho de que los basureros ecológicos fuesen instalados tardíamente limitando la efectividad de tales implementos: *“También el tema de los basureros... a mí me parece algo muy interesante. Yo si puedo ayudar al medio ambiente como que me gusta... (...)... pero los ponen a finales del año”* (Extracto: 105), *“A mí también me interesa apoyar a la naturaleza y no botar nada al suelo, pero lo malo es que lo ponen a última hora y no sirve casi de nada ahora”* (Extracto: 105). Cabe resaltar que tal iniciativa fue del Centro de Alumnos del establecimiento, pero la iniciativa no tuvo el impacto esperado: *“Los basureros que están allá fue un tema gestionado por el Centro de Alumnos el primer semestre... fue demoroso, y también yo inicie la recolección de papel pero se perdió”* (Extracto: 105).

Sin embargo, el establecimiento educacional si cuenta con áreas verdes. Por un lado, está la plaza de enseñanza básica, y por otro, el jardín a la entrada del establecimiento.

Respecto de la plaza, los/as entrevistados consideran que es una buena iniciativa: *“Ahora lo mejor que hicieron, lo mejor que he visto, es la plaza que hicieron al lado, que igual la ocupan hartas personas”* (Extracto: 25), y que vista desde la calle junto al jardín de la entrada, otorgan una bonita vista al establecimiento, agradable de mirar: *“... a mí me gustaba llegar aquí, sobre todo por la parte de afuera que es como bonita se han*

preocupado el colegio... Si, que tenga áreas verdes... (...)... me gustaba pasar por afuera del colegio, aparte que hay arbolitos..." (Extracto: 83).

Pero, el uso de estos espacios verdes está restringido. En la plaza de enseñanza básica a los/as estudiantes de enseñanza media les está prohibido concurrir, lo que aumenta la percepción de restricción en el desplazamiento en el espacio, y la ausencia del árbol talado se hace presente: *"... el patio de al lado es mucho más abierto /Se refiere al patio de enseñanza básica/, y es como que uno se iba a sentar al árbol grande que había y ahora está como cerrado... igual como que eso a uno mismo lo restringe"* (Extracto:136). Además, respecto del jardín a la entrada al colegio, tampoco puede ser utilizado por el estudiantado. Las causas de esta situación estarían en el posible deterioro que causarían a este jardín, o bien porque está en un lugar de acceso y los/as estudiantes deben permanecer en las incómodas instalaciones interiores del colegio: *"...me gusta el colegio, en primer lugar en mi colegio no había ningún árbol..."* /Se refiere al colegio de procedencia/. (Le responden/) *"... pero eso es como de adorno porque tampoco se puede usar... igual te prohíben sentarte en el pasto"* /Refiriéndose al jardín de la entrada al colegio/"... (...)...ese es el problema, que afuera se ve lindo, pero adentro nosotros no nos sentimos cómodos" (Extracto: 94).

Debido a esta situación restrictiva respecto del uso de tales espacios, los/as entrevistados señalan que, aunque son espacios agradables, solamente son elementos decorativos, y como tal sirven de telón de fondo para una fotografía institucional: *"/Refiriéndose al jardín de la entrada/... es bonita... pero afuera. /Refiriéndose a si pueden estar en el jardín/ No, son pocas....cuando sacan las fotos para los cursos"* (Extracto: 24).

Por todo lo anterior, los/as entrevistados demandan una mayor cantidad de árboles, jardines y maceteros en el sector que ocupan: *"... igual al colegio les faltaría colocar... no se´... unos maceteros... igual a este lado de acá hacer como un tipo área verde aunque sean partes chiquititas, pero le va a dar como alegría al colegio, porque es como muy fome, muy apagado sobre todo este sector en la media"* (Extracto: 23). Esto con el propósito de transformar el espacio en un ambiente agradable, cómodo, de

relajo en donde puedan compartir con sus compañeros/as durante el recreo o bien estudiar confortablemente: “... *mi opinión personal, me gustaría más árboles... (...)... eso es lo que me gusta a mí, sentirme como libre, respirar... no estar aquí en cuatro paredes*” (Extracto: 90), “... *igual a uno le gustaría sentarse en el pasto... no sé o ver algo vegetal... (...)... Uno igual tiene que orientarse o por ejemplo, algunas personas se relajan o concentran en la naturaleza*” (Extracto: 135). Tal propuesta podría ser apoyada por los mismos/as estudiantes, por ejemplo, plantando árboles; de esta manera aportarían al cambio del espacio, y fundamentalmente sentirían que algo, un árbol, les pertenece en el colegio: “/Se refiere a un grupo externo al colegio/... *una vez nos propusimos hacer unas tablitas y plantar nuestros propios árboles y quedo bonito... no sé si podríamos hacer algo acá... no sé...y dejarlo aquí cosa que uno vea que igual es suyo... ver que crezca*” (Extracto: 135).

- Distribución de bancos, desplazamiento e interacción dentro de la sala de clases.

Respecto de la distribución de bancos al interior de la sala de clases, los/as entrevistados justifican que estén direccionados hacia el pizarrón ya que allí se encuentra el contenido, lo central de la educación: “*Porque venimos a clase y en la pizarra está la materia... está todo y es como para eso mismo... para enfocarse en la pizarra*” (Extracto: 63), y además tal disposición evitaría la distracción: “... *para que todos estemos atentos al profesor yo creo... estar atento a la pizarra... no distraernos con un compañero que esté al frente o al lado*” (Extracto: 63), así como también facilitaría el control del/la docente sobre el estudiantado generando un ambiente estricto: “*es que yo he visto en otros cursos que de repente hacen como una redondela, y eso se ve... se siente como más... unido, en vez de estar todos mirando directo al pizarrón... es como más estricto...*” (Extracto: 62).

Sin embargo, esta justificación se ve cuestionada por los/as entrevistados puesto que señalan que no permite la socialización entre los/as compañeros e impide la profundización en el aprendizaje ya que muchos se encuentran espacialmente lejos de la pizarra: “*Yo creo que tiene que influir porque hay veces que muchas personas se quieren sentar más adelante para prestar atención, pero nunca caben... es como las*

tres filas... no caben más adelante y siempre los otros quedan más atrás... y sentarse de a dos igual, encuentro que es muy poco sociable...” (Extracto: 106). Además, esta situación provoca monotonía y rigidez en la interacción dentro de la sala: “*...como dije antes, es rutina entonces el ánimo se afecta... ah, tengo que entrar a la sala, y es como la misma mesa con el mismo orden... como que aísla*” (Extracto: 107), “*... y también como la pizarra esta al frente y las sillas...todos pa’ atrás... es como algo repetitivo*” (Extracto: 170).

En relación al desplazamiento de los/as estudiantes en este espacio, tal actividad estaría principalmente condicionado por las decisiones de/la docente, debido a que este regula las actividades a realizar, y por lo mismo, el orden es modificado según estas decisiones pedagógicas: “*... depende... porque si el profesor va a hacer la clase sólo en la pizarra y escribir es buena elección para uno poner atención...*” (Extracto: 64), “*...si igual se altera un poco... cuando hacemos grupos, cuando nos cambian de puesto... o cuando estamos en convivencia*” (Extracto: 64). Además, el desplazamiento también dependerá del grado de confianza que otorgue el/docente a los/as estudiantes: “*Eso depende más del profe... porque nosotros no tenemos la misma libertad con el profe de eléctrico, con la profe de matemática o con el profe de inglés... va todo distinto...*” (Extracto: 62), así como de las normas que el docente establezca: “*/Refiriéndose al factor más importante para levantarse de su asiento/... del profesor porque uno, de repente, sabe con quien puede pararse... igual nos puede retar*” (Extracto: 66).

Otro factor que afecta el desplazamiento es el metraje de las salas, pues se hace insuficiente para la cantidad de estudiantes que la ocupan: “*Es mucho... nosotros tenemos en tercero medio cuarenta y algo alumnos...*” (Extracto: 67), “*... yo... por ejemplo, nosotros siempre teníamos problemas con la sala... (...)... donde somos muchos o estábamos apretados...*” (Extracto: 196).

Es importante destacar la percepción simbólica en la interacción que declaran los/as entrevistados en relación al docente. Al respecto, señalan que sólo con el hecho de entrar a la sala de clases ya se encuentran en una relación vertical, en donde el/la

docente es la autoridad, a la cual, evidentemente, y por la experiencia escolar que han vivido, deben obedecer: *“... o sea siempre ha sido así desde que obviamente empecé a estudiar y creo que ha sido así hace décadas... (...)...porque se ve al profesor obviamente como a un ser superior y no como uno más del alumnado se podría decir, no como una más de las personas. Uno entra a la sala y hay que diferenciar totalmente lo que es uno como alumno y lo que tenemos alguien más arriba...”* (Extracto: 62). Cabe agregar, que en esta interacción vertical los/as entrevistados se perciben como “seres inferiores” frente a una autoridad que no es superior, necesariamente, en el aspecto humano; solamente lo es en el aspecto profesional, por los años de vida y experiencia: *“... hay que diferenciar totalmente lo que es uno como alumno y lo que tenemos alguien más arriba que no necesariamente por ser mejor persona sino que porque tiene más estudios y tiene más años y sabe más, está más arriba de nosotros y nosotros tenemos que escucharlo...”* (Extracto: 62). Además, este “ser superior” no interacciona por lo general con sus estudiantes, salvo raras excepciones que confirman esta relación de tipo autoritaria: *“/Refiriéndose a la interacción con los/as docentes/... Yo me he llevado bien con la mitad de los profes... (...)... /Nombra a 8 profesores/... ellos son los únicos que se han relacionado... el resto, no sé... como soy yo, vengo a hacer clases, y soy yo... yo no más”* (Extracto: 62). Por último, esta interacción se ve reforzada por el hecho de que cada estudiante dentro de la sala de clases tiene su “metro cuadrado”, lo cual inhibe el desplazamiento y la autonomía pues se encuentran en un espacio limitado: *“/Refiriéndose a la dirección de los bancos hacia el pizarrón/ El objetivo es que pongan atención y que todos tengan su metro... (...)... Más encima nosotros tenemos 4 filas y estamos uno al lado del otro... uno como que no tiene un poco de independencia... Es poco... es como todo cuadro”* (Extracto: 67).

Debido a lo anterior, y para contrarrestar esta situación de sometimiento espacial, proponen que la distribución sea alterada de una forma creativa, “didáctica” según la denominan: *“/Refiriéndose a si la disposición de los bancos hacia el pizarrón ayuda al aprendizaje/... si, pero a veces podría ser un poco más didáctico. Por ejemplo como en círculo.... sería como salir de la rutina de siempre”* (Extracto: 70). Esta distribución circular, los/as entrevistados la conciben como un espacio que genera una interacción horizontal, en donde todos/as tienen el mismo valor, y por lo mismo, genera un

ambiente personalizado y cercano, que incluso ayuda al aprendizaje: “... yo sé que tengo un compañero al lado y al lado siempre los voy a tener, pero por ejemplo, si nos pusiéramos en círculo yo miro a mis compañeros, y yo sé que le pondría más atención porque estamos en un círculo y todos nos miramos, entonces cuando yo doy mi opinión todos me miran, es mejor para aprender” (Extracto: 108).

Además, y como efecto, el/la docente estaría incluido en esta propuesta, lo cual consideran necesario para un acercamiento con sus profesores, tanto en el ámbito personal como académico: “... todos los alumnos en un círculo o un cuadrado, y el profesor al medio explicando, o sea que el profesor tenga una interacción, o sea que sea uno más de las personas que están adentro...” (Extracto 71), “... en cambio si estuviéramos todos en círculo... no sé po´... la profesora podría tener más en vista a los alumnos, podría mejor sociabilizar más con ellos” (Extracto: 108).

- Implementación y requerimientos para la sala de clases.

En relación a los requerimientos de los/as estudiantes respecto de la implementación de la sala de clases, éstos/as consideran que la dirección del establecimiento no es totalmente eficiente en este aspecto, ya que tal implementación es defectuosa o bien inexistente para las necesidades que deben cubrir: “/Refiriéndose al estante de la sala/... están rotos, no tenían las puertas... (...)... a mi curso nos entregaron un estante llenos de graffiti” (Extracto: 118), “Nosotros entramos en primer día de clases y la puerta no se podía cerrar y otra que nada pa´ ponerle candado... (...)... y hasta el día de hoy todavía está así... nunca la han arreglado...” (Extracto: 119).

Además, señalan que aprecian cierta negligencia puesto que las soluciones a los requerimientos son bastante tardías: “Yo cuando era más chica, estaba en una sala donde llegaba todo el sol, y fuimos a hablar con la dirección, y después de estar un año esperando recién ahí nos preguntaron si queríamos cortinas... ¡si queríamos!... es que había que tenerlas” (Extracto: 122), o bien estas soluciones son improvisadas, a la ligera: “... y aparte, usted puede ver como pusieron las cortinas y no es muy buena... se pueden cortar y ahí quedan /Se refiere a que las cortinas están colgadas de alambres/.

Generalmente las cortinas uno las ve con fierro... (...)... se ven como unas cortinas improvisadas” (Extracto: 116).

En estas situaciones, tardanza e improvisación, se percibe una actitud displicente hacia el estudiantado por parte de la dirección, ya que “... *por ejemplo, los mismos basureros que hay en las salas son tarros de pintura que habían usado... coloquémoslo de basureros total estos cabros no van a alegar...*” (Extracto: 118), “... *a veces como que te venden la pomá, como que te dicen que van a arreglar algo y... y es como el arreglito chanta que es por mientras...*” (Extracto: 119), y además, poca consideración hacia las condiciones apropiadas que requieren los/as estudiantes dentro de la sala de clases: “... *para el invierno nos cagabamos de frío, entonces pusimos nuestras cosas ahí...*” /Indica una ventana sobre la puerta de la sala que se encuentra sin vidrio/” (Extracto: 120).

Respecto del rol que los/as estudiantes deben cumplir en relación al mantenimiento de la implementación de la sala de clases, los/as entrevistados señalan que ello es parte de su responsabilidad: “... *depende de la disposición y del cuidado de los alumnos...*” (Extracto: 121), consideran la destrucción en sí misma como negativa y sin razón, y que afecta a todos/as por igual: “*A mi me da rabia que a las personas que se les dan lo que les hace falta lo destruyan, y los que tienen, también... no entiendo por qué necesitan hacerlo...*” (Extracto: 186).

Respecto del deterioro de la implementación de la sala de clases (enchufes desenchajados, cortinas rotas y estantes golpeados), atribuidos a los/as estudiantes por la dirección del colegio, los entrevistados/as señalan diversas razones a su existencia, entre las que se cuentan aburrimiento, fealdad de las salas, llamar la atención, al uso continuo de muchas personas, juegos, movimientos bruscos y despreocupación al usarlos porque no son de su propiedad, y a la mala calidad de las instalaciones eléctricas. Con todo, tales hechos serían fortuitos, que no tienen una connotación o mensaje más profundo en cuanto a causar destrozos o daños intencionales al colegio: “*No sé... no creo que lo hagan con un sentido de hacerle daño al colegio porque igual es parte del colegio no sé... comprar o mantener la instalación porque es mala... no*

creo que alguien lo haga por mal... o no lo saben usar bien y empiezan como a jugar, a lucirse..." (Extracto: 76), *"... de repente la infraestructura de las mesas, las sillas jugando pasa esto, no le veo un mensaje mayor, por ejemplo, a rayar algo, escribir algo contundente, una expresión que es muy diferente a romper algo porque sí"* (Extracto: 76), *"... a lo mejor no lo hacen a propósito... no sé... de un pelotazo se rompió... no es que los queramos destruir sino que simplemente no lo cuidamos"* (Extracto 185).

Agregan que otra causa podría ser que algún estudiante estuviese atravesando un mal momento, ya sea por problemas familiares o por deficiente rendimiento académico, en donde el blanco del desquite sean estos implementos sin mayor justificación: *"es como una forma de desahogarse... (...)... o se disgustan con el colegio y no es de ellos... (...)... Las mismas salas, el ambiente, los colores quizás... como que de repente están aburridos de ver siempre lo mismo, es como que... hasta cuando se enojan con un profesor... una mala nota o una anotación se van a desquitar con romper algo, algo tonto, pero otra cosa..."* (Extracto: 77).

Sin embargo, este desquite podría estar relacionado con la obligatoriedad de asistir al colegio: *"... uno se desquita... no sé... (...)... por lo mismo, porque a nadie le gusta venir al colegio... lo uno que quiere uno es desahogarse..."* (Extracto: 184). Además, frente a esto esgrimen máximas discursivas que no aprecian como propias, y consideran que sin la educación formal no podrían formarse plenamente: *".... Si a uno le preguntan por qué viene al colegio... porque tengo que ir..."* /Completa su compañera/ *"... porque tengo que ser alguien..."* (Extracto: 184).

- Icono religioso que apadrina al establecimiento educativo.

En relación a la Virgen ubicada en el patio de enseñanza media, los/as entrevistados consideran que su presencia no está justificada, ya que la institución y personas que profesan la religión católica raramente utilizan este espacio para rezar o para actividades afines: *"Por mi parte yo soy católico, pero creo que no tiene mucho que ver con el colegio /Se refiere a la Virgen/.... porque no tiene actividades o son pocas las veces... si me acuerdo una vez al año aquí se reza un Padre Nuestro"*

(Extracto: 50). Además, los retratos del Padre Hurtado en las salas de clases y la misma clase de religión junto a la Virgen otorgan la “imagen” de colegio católico: “... como que la virgen nos da un aspecto como de colegio católico...” (Extracto: 50). Sin embargo, a los entrevistados/as no les parece pertinente o necesario esta orientación religiosa: “para mi religión está demás, yo si creo voy a creer, pero muchas veces en mi curso no aprendemos religión... porque no lo toman en cuenta... (...)... no sé, una hora más de taller donde te vas a servir más y vai ha aprender algo” (Extracto: 103), frente a lo cual han tomado medidas pero no han sido escuchados, y han debido recurrir a otras acciones fuera del reglamento escolar como es la fuga de clases: “al principio de año fuimos en patota donde el profe y le dijimos si podíamos eximir... nos dijo al tiro que no, nos devolvimos y hasta allí no más llegamos... (...)... a la tercera o cuarta semana todo el curso se fugaba, no había nadie en la sala, todo el curso fugado, y ya como que nos llamaba la atención” (Extracto: 103).

Por otra parte, la instalación de la Virgen obedece a la decisión por parte de la dirección del establecimiento. En tal decisión aprecian incongruencia puesto que el colegio no es católico, “A mi me parece que está demás porque este colegio no es católico, es como lo que decidió la directora y llegó y la colocó...” (Extracto: 102), además de poca seriedad en la instalación ya que obedecería a una decisión sin mayor asidero por parte de esta autoridad: “Volviendo al tema de la Virgen, yo creo que la pusieron por ponerla no más... estaban construyendo... jah! sobra un espacio... ya ponte a la Virgen...” (Extracto: 102). En esta decisión perciben una imposición protegida: “Yo siento como que nos quieren imponer algo... (...)... creo que el colegio me quiere imponer una religión... (...)... me pregunto cómo serían las cosas si no estuvieran las rejas alrededor de la muñeca esa...” (Extracto: 152).

En relación a lo anterior, podemos desprender lo siguiente:

En todos los temas que emergieron existe un contraste, una contradicción entre lo disponible, lo dado, en el terreno arquitectónico institucional, y lo deseado por los/as estudiantes en cuanto a las formas de ocupación del espacio. Para cada aspecto tratado, la institución despliega una propuesta espacial y de uso, la que sin embargo, y

aunque inicialmente es justificada, a poco andar, los/as entrevistados la cuestionan, la desmantelan hasta anularla, para proponer espacios pertenecientes acompañados de una estética agradable.

Otro aspecto importante que aparece en este contrapunto, es la reiteración en la percepción de los espacios y el efecto socio-físico ambiental en los sujetos. En todo ámbito del diseño arquitectónico, sea directa o indirectamente, la monotonía espacial es denunciada, y junto con ello, se evidencia la proyección de la concepción formativa del establecimiento hacia el estudiantado, en tanto rutinario, aplastante, represivo e indiferente.

Por último, y no menos importante, cabe destacar una ambivalencia en los/as entrevistados. Por una parte, demuestran un alto grado de profundización y evaluación crítica frente al medio ambiente construido que experimentan, y por otra, el sometimiento a las condiciones dadas por la institucionalidad.

Sin embargo, cabe preguntarse ¿qué significa realmente que lo experimentado por los/as entrevistados sea lo clásico en Chile, que el ambiente ordenado lo justifiquen como necesario para su formación, que la vigilancia a la que son sometidos/as la consideren natural, que acepten la instalación de una figura simbólica, la Virgen, en el patio que no representa las prácticas de la institución, que consideren el color blanco como necesario para la concentración académica, y que propongan reformas al uniforme escolar, frente a todo lo cual plantean no estar de acuerdo totalmente ya que perciben que estos elementos son impuestos, que experimentan su vida escolar en un ambiente represivo, indistinto, estéticamente desagradable, que no les permite expresarse, ser ellos/as mismos, dejar una huella de su paso por la institución, en suma, por qué aceptan y permiten aquello que contradice su bienestar y su expresión individual?

En la violencia creemos se puede encontrar una explicación. Para Bourdieu (1982), los agentes sociales son agentes conscientes, los cuales y aunque estén sometidos a determinismos sociales, éstos/as cooperan en la eficacia de aquello que los determina.

Pero esta cooperación estaría dada porque tales agentes consideran la realidad como autoevidente, y por tanto, contienen premisas fundamentales, prerreflexivas, que les impiden reconocer la violencia que se ejerce sobre los/as mismas. A esto fenómeno, Bourdieu lo denomina “violencia simbólica”.

Esta violencia es el resultado de un proceso formativo social, en donde los sujetos son educados de acuerdo a ciertos parámetros, verdades y paradigmas. Por lo tanto, la realidad social en la cual se forman, y por esta misma situación formativa, el sujeto no percibe las contradicciones que atentan contra su integridad, sea corporal, psicológica o formativa (Bourdieu, 1982). Desde este punto de vista, se aprecia violencia simbólica en los significados que declaran los/as entrevistados en cuanto a considerar común la vigilancia en el espacio escolar; a justificar que el diseño del establecimiento, aunque les desagrada, es funcional para los propósitos formativos de la institución ya que los están educando, aunque se den cuenta que se hace desde una interacción vertical; a que el color coopera en la concentración académica, aunque deje de lado la necesaria expresión personal; por nombrar algunos ejemplos.

Por otra parte, en el espacio escolar, este mismo autor señala que “No existe una democratización en la enseñanza... (...)... El docente maneja los contenidos de su materia en términos de igualdad; es decir, toma a los alumnos de su clase como semejantes y “homogéneos”, lo que origina una desigualdad educativa” (Bourdieu en Vélez, 2007:74). Tales cuestiones reflejan una relación de poder dentro del aula en cuanto a que la escuela propone un espacio igualitario y las mismas oportunidades a sujetos diversos con capitales culturales diferentes, y por lo mismo, desde su génesis, la escuela aborta la posibilidad de igualdad social; a lo más acerca las posiciones sociales atenuando las diferencias (Bourdieu en Vélez, 2007). Esto significa que la institución escolar de cierta forma elimina la individualidad en pos de la igualdad, lo que aparentemente es necesario para el desarrollo social en general, pero a su vez, corresponde a una reducción del sujeto en cuanto a ser único, diferenciado y con perspectivas ideológicas diversas, las cuales debieran ser consideradas en la planificación de los procesos educativos en la institución escolar.

En lo que respecta al ambiente sociofísico que propone la institución escolar, podemos encontrar cierta congruencia con este propósito “democratizante” en cuanto a la homogeneidad de los espacios que ofrece a sus habitantes. Esto porque la institución educativa conduce a sus habitantes, los/as estudiantes, a experimentar espacios con características determinadas, en los cuales no está considerada su intervención, a lo menos en el planeamiento del diseño que es la obra gruesa fundamental. Aquí se produce un acercamiento, efectivamente, pero no con el propósito de la igualdad y el desarrollo social, sino que en el comportamiento homogéneo y de salvataje del estudiantado dentro del ambiente arquitectónico represivo desplegado por la institución escolar. En otras palabras, la exposición de los/as estudiantes al ambiente construido previamente y que delimita en forma sustantiva sus actuaciones, reduce su unicidad como sujetos, y su capacidad de agencia para intervenir el espacio físico.

Por lo tanto, podríamos decir que el sujeto escolar vive y experimenta una doble violencia. Por una parte, la violencia simbólica que se manifiesta al considerar natural ciertas medidas espaciales que percibe contrarias a su bienestar y expresión, y por otra, a la violencia directa, lisa y llana, que experimenta en un diseño y espacio arquitectónico que le hacina, que le hace vivir en un ambiente cerrado, que anula su capacidad estética a través de colores opacos y de poca variedad visual, que coarta su expresión obligándole a esconderse, entre otras acciones que desarrolla dentro del espacio hermético de la institución escolar. Cabe destacar que esta violencia directa de la arquitectura escolar no es simbólica, ya que los sujetos tienen consciencia de ella, y la prueba de esto es que no solamente perciben el espacio físico, sino que también lo evalúan, y proponen alterar o modificar el espacio. En suma, tienen consciencia de la realidad espacial en la que se desenvuelven.

Entonces, ¿qué factor o factores han posibilitado que el ambiente sociofísico de la escuela permanezca impidiendo el cambio o el acercamiento a lo que desean y esperan de la misma sus habitantes, en este caso, los/as estudiantes?

Creemos que la respuesta no está en la arquitectura como objeto físico, sino que en la forma en que está concebida la interacción educativa, en donde los significados de los sujetos tienen un valor y un efecto social distinto.

Solamente dejaremos planteada la siguiente cuestión. La institución escolar propone una experiencia socioambiental agresiva de acuerdo a los significados declarados por los/as estudiantes, pero éstos/as plantean que esa experiencia ambiental sea armoniosa y bella. La belleza, y aunque existen diversas conceptualizaciones en la historia del arte sobre lo que implica, está acompañada por la demanda del equilibrio, social y/o espiritual, aún cuando como ha sucedido en diversas manifestaciones estilísticas, a primera vista la expresión artística parece o se percibe violenta. Pensemos en el expresionismo alemán, en la obra del pintor Francis Bacon, en Zola, en el neorrealismo italiano, entre otros tantos ejemplos. En estas expresiones artísticas, el cuerpo y sus experiencias denuncian la violencia social e individual que somete al sujeto. En ese sentido, podemos decir que la violencia así retratada, su esencia es revertida precisamente para anularla. Sin embargo, la violencia estética y corporal de la institución escolar, a la que somete a sus habitantes, no tiene como propósito la denuncia, ni siquiera la concibe como violencia. Entonces, quiénes realmente son los depositarios de la violencia simbólica que plantea Bourdieu, en tanto ésta cuenta con la anuencia para su mantenimiento. Al parecer es la institución escolar puesto que los/as estudiantes la soportan pero no son anuentes a ella.

2.2.- El control de las acciones del sujeto en el ambiente carcelario escolar.

*“... ver el cielo, acá tenemos como el techo... están encerrados todo el día”
(Extracto 9).*

Recordemos que la percepción corresponde a un proceso psicológico, activo y complejo, en donde la persona genera y estructura unidades significativas a partir de las sensaciones que recibe. Por lo mismo, la persona como sujeto propositivo que define unidades significativas para sí, también afecta el entorno en torno a cómo se puede interpretar el ambiente (Valera, Pol y Vidal, 2000). En cuanto a la percepción espacial, la persona genera una experiencia ambiental, en la cual está incluido, organizando los elementos que percibe de acuerdo a propósitos e intenciones (Ittelson, 1978, en Valera et.al, 2000). De ahí que sea relevante considerar la percepción como una forma de experimentar la realidad, en cuanto a lo que se aprecia, se vive y comprende como sujeto en un ambiente determinado.

En relación a la percepción general del espacio de la institución escolar, en cuanto a las sensaciones significativas que les provoca a los/as entrevistados, señalan que lo asimilan a *“¡Una cárcel! Porque si le sacamos el techo tenemos... unas salas al lado derecho... al lado izquierdo y cerrado... y todo cuadrado... y el patio sin color... y lo que hay en estos colegios... un encierro más que nada... por eso le saqué el techo y me tinca una cárcel...”* (Extracto: 9), *“Yo pienso que parece como cárcel... y aparte es como que necesita más áreas verdes... (...)... es que los colores no son como llamativos, y muchas rejas, muchas cosas así y no tiene áreas verdes... y eso hace no sentirse bien en el espacio”* (Extracto: 91), *“... es que este colegio en sí... es como fría... es fría la infraestructura, no tiene nada llamativo... eh... es como cárcel... tienen razón /Refiriéndose a los dichos de sus compañeros/... lo único llamativo son los murales que hicieron allá atrás” /Se refiere a los murales pintados por los/as estudiantes en los muros del fondo en el patio central de educación media/. (Extracto: 91).*

La percepción de los/as entrevistados está fundamentada porque las salas al estar organizadas unas enfrente de otras quedando el patio al centro, lugar donde se reúnen

los/as estudiantes de enseñanza media especialmente en los recreos u horas libres, provocan una sensación de encierro, más aún cuando “... *está muy encerrado el patio... lo que le faltaría es más espacio libre porque tenemos el patio, está el techo y como todo muy encerrado... por lo menos en esta parte (en la media)... como que allá es más libre /Se refiere al sector de enseñanza básica/... hay más espacio... /En relación a la expresión “libre”/... **ver el cielo**, acá tenemos como el techo... están encerrados todo el día*” (Extracto: 9). Considerando que no se les está permitido trasladarse hacia el patio de enseñanza básica ubicado en otro sector, espacio abierto y que cuenta con una plaza, perciben que esta articulación espacial persigue controlar su desplazamiento: “... *como que no nos dejaran salir a ningún lado... nos quieren tener encerrados*” (Extracto: 92).

Por otra parte, esta disposición espacial permite que sean observados desde los espacios superiores, como son los pasillos del segundo piso y, especialmente desde la escalera adyacente a las oficinas de dirección, en donde se ubica el inspector general del colegio a observar lo que acontece en el patio en donde se reúnen, todo lo cual genera un ambiente intimidatorio para los/as entrevistados, y en donde también, se perciben en una interacción vertical en el espacio: “... *no sé... como que ellos se paran ahí y como que ven todo... (...)... es como los que ven... nosotros somos como los corderitos y ellos son el amo*” (Extracto: 97). Debido a la disposición física percibida, los/as estudiantes la asimilan a un modelo intimidatorio; modelo experimentado es su vida escolar y que rechazan: “... *a mi parecer nunca me ha gustado, en general, la estructura de todos los colegios, siento que es... no sé si podrá decir, una... un modelo carcelario... no sé si podría decir*” (Extracto:10).

Como resultado, tal situación inhibe la privacidad en ese espacio, y altera su comportamiento ya que los/as estudiantes prefieren no ser vistos para evitar el control que perciben, o bien adecuan su comportamiento a esas circunstancias. Esta situación genera en ellos/as malestar puesto que no se pueden expresar libremente en un ambiente en el cual son el centro de un control permanente: “*Como el ovalo... porque es como... del centro miro lo que pasa a todos, a todos lados, alrededor, no es como... yo los voy a dejar ser para que se críen de una forma independiente, como... yo voy a*

estar ahí siempre, siempre, siempre... como mucha dictadura, muchas cosas así"
(Extracto: 11).

De acuerdo a esta percepción ambiental, los/as entrevistados experimentan los efectos del panóptico en el diseño arquitectónico. Este sistema bautizado por Bentham (1791), fue una metodología constructiva encargada por el Rey Jorge III (1738 – 1820) para ser aplicada a las cárceles de Gran Bretaña e Irlanda, y cuya composición arquitectónica se basaba en un perímetro circular en donde se ubican las celdas, con una torre instalada al centro de este espacio. De esta forma, desde la torre central era posible controlar visualmente el espacio a su alrededor. Este sistema provoca dos efectos, por una parte, la posibilidad de control y dominio permanente hacia los actos de los sujetos, y por otra, como resultado del primero, los sujetos apresados internalizan la represión visual a la que son sometidos convirtiéndose de esta forma en controladores y vigilantes de sus propios actos por la sola presencia de la torre central (Foucault, 1980).

Con este invento, y cuyo origen se encuentra en las escuelas militares en París a mediados del siglo XVIII, Bentham venía a resolver el problema de la concentración de personas y la necesidad de vigilancia en la prisión, pero su utilización se convierte en un principio global para el mismo problema en la escuela, el hospital, la fábrica, en donde sólo basta situar a un vigilante en la torre central y encerrar en cada celda a un loco, un enfermo, un condenado, un obrero o un alumno (Foucault, 1980). Como prueba de ello, los/as estudiantes han internalizado la coacción de sus propios actos que denotan la vigencia de los efectos del panóptico en la institución educativa estudiada: *"Por ejemplo, el desorden no (Lo) van a estar haciendo desorden aquí y afuera no... Igual cuando estoy haciendo cosas, igual no las voy a estar haciendo delante del inspector general porque obviamente me puede mandar suspendida por alguna cosa"* (Extracto: 20.), *"Yo por mi parte me ubico detrás de una galería cosa que no me vea tanto /Se refiere al inspector general del colegio"* (Extracto: 20).

Con todo, este diseño arquitectónico inicial ha sufrido alteraciones. La institución escolar mantiene la idea de receptáculo amurallado que contiene a sus estudiantes,

pero no existe la torre central. Ésta se ha dispersado en una serie de oficinas reunidas y ubicadas en un espacio estratégico del establecimiento educacional que los/as entrevistados claramente reconocen, y la cual cumpliría la función simbólica de situar el poder concentrado y coordinado en un espacio: “... *porque en esa parte está lo... como decirlo... lo que tiene más poder... ya... porque allá está el inspector general, la directora y el jefe de carrera... y ahí como que está todo más cerca... y además está la sala de profesores y ahí se hablan entre ellos...*” (Extracto: 19).

Por otra parte, el panóptico no corresponde a la “clásica” idea de encierro y oscuridad asociados a la imagen de las mazmorras de la edad media, en donde se ocultaba al condenado. Por el contrario, el panóptico es un diseño espacialmente abierto, en donde la visibilidad es necesaria para la vigilancia, pues permite transparentar la ocurrencia de los actos y potenciar el control visual (Foucault, 1980).

Paradójicamente, los habitantes del espacio escolar, los/as estudiantes, y aunque consideren que el espacio arquitectónico es cerrado, sin vistas hacia el exterior o al cielo, la arquitectura escolar ofrece un alto grado de acceso visual, el cual regula la privacidad, (Archea, 1977, en Valera, Pol y Vidal, 2000), y por tanto las acciones de los individuos y la interacción entre los/as mismos. En ese sentido, la institución educacional es espacialmente hermética hacia el exterior, pero abierta espacialmente en su interior para el controlar visualmente el comportamiento del estudiantado: “/Refiriéndose al logro de la privacidad/ *Detrás de kiosco o la esquina que está ahí, porque es como más sombra, más oscuro... como siempre todos andan al medio del colegio, uno se va a la esquina porque es más solitario... Si, es abierto, como que es difícil encontrar una parte en donde esconderse para hacer cosas malas en el colegio*” (Extracto 41).

Además, la percepción de cárcel se ve reforzada por la existencia de rejas en los pasillos, rejas en las ventanas de las salas del primer piso que dan hacia el patio central, y rejillas instaladas en todas las ventanas que dan hacia el exterior, sin contar las rejillas y rejas en el frontis del establecimiento, todo lo cual genera una mayor sensación de represión, de un ambiente carcelario: “:... *las rejas... sí, pero esas son*

muy altas dan aspecto como de cárcel... no sé... yo creo que para protección... pero son muchas...siempre veo esa y esa /Indica las rejas de la sala con la mirada/, pero no es muy grato... es que se ve feo... parece cárcel afuera... arriba...” (Extracto: 21).

Tales rejas y rejillas, según el parecer de los/as entrevistados, no se encuentran totalmente justificadas debido a que consideran poco probable un ataque con piedras desde el exterior, especialmente en los pisos superiores. Agregan que algunas de ellas tienen sentido para evitar accidentes en pisos superiores y en espacios en donde existan elementos valiosos, no así en las salas de clases puesto que solamente hay sillas y mesas sin gran valor. Cabe agregar que en su momento la dirección del establecimiento les planteó que las rejillas en las ventanas de las salas que dan hacia las calles aledañas, se instalaban para evitar las molestias que los/as estudiantes provocaban hacia el exterior - tirar papeles, gritar, mirar hacia el exterior -, pero esta explicación y medida la consideran una violencia hacia ellos/as, puesto que saben comportarse y no necesitan de estas medidas extremas. Debido a esto perciben un trato presidiario como si fuesen una amenaza a la sociedad, lo cual es contradictorio a lo que piensan ya que estiman que ellos/as debieran ser los protegidos: *“Si, porque no era para la protección de nosotros, yo encontré que estaban tratando como que nosotros podíamos hacerle algo al exterior... ni siquiera que algo del exterior podría dañarnos...” /Agrega otra compañera/ “... como si fuéramos un peligro para la sociedad” (Extracto: 160).*

2.3.- La ocupación del espacio: La lucha por la privacidad, el territorio y la existencia personal.

Como se ha señalado anteriormente la privacidad es vital para las personas, y los grupos humanos, pues ésta permite la regulación consciente de la información que desea compartir y de las interacciones que deseen mantener. En ese sentido, la privacidad es una decisión autónoma, y por lo mismo, es relevante en el proceso de individuación ya que el sujeto como agente se ubica en una posición, la suya, que le permite ser consciente y reflexivo de sus propias conductas, y desde este punto, regular sus comportamientos según el medio socio-físico en que se encuentre y lo que desee lograr en el mismo (Valera, Pol y Vidal, 2000).

¿Qué sucede con la privacidad de los/as entrevistados en el establecimiento estudiado?

De acuerdo a los resultados, estos sujetos no cuentan con privacidad dentro de las instalaciones físicas pues normalmente la interacción está supeditada a las indicaciones docentes y disciplinarias referidas a las actividades que deben realizar y al comportamiento que deben demostrar de acuerdo al reglamento institucional. Esta situación se ve reflejada en las posibilidades de desplazamiento al interior de la sala de clases ya que están definidas por el/la docente, por el control visual de sus comportamientos en los espacios físicos del colegio, sea en el patio y en la sala de clases a cargo de los veedores correspondientes, inspectores y docentes, y por la excesiva cantidad de estudiantes en cada uno de estos espacios lo que obliga a interactuar con personas con las cuales no necesariamente deseen o decidan hacerlo: *“es lo mismo que decía... todo se concentra en el centro, lo colocan en forma externa y a uno lo vigilan, entonces como que no hay privacidad porque están todos ahí... ¿me entiende?...”* (Extracto: 156).

En lo que respecta de la sala de clases, como espacio semi-privado y/o semi-público, en donde la regulación de la privacidad en la interacción depende del individuo en cuanto a la interpretación que realice del lugar o ambiente en que se encuentra, vale decir, es un espacio que aunque público por la frecuencia de uso y debido a ciertos

hábitos de comportamiento hacen del mismo una zona considerada más propia o restringida a otros/as (Valera, 1993), la privacidad se ve mermada por el metraje de las salas de clases, en donde cada uno/a de los estudiantes tiene su metro cuadrado definido y del cual no pueden, en general, desligarse, y además, están obligados a interactuar aunque sea minimamente con sus compañeros/as y el/la docente. Pero también aparece en esta situación una contradicción que refuerza aún más la falta de privacidad, y es que el metro cuadrado lo puede utilizar cualquiera, y por lo mismo está concebido como un espacio no perteneciente, indistinto, para la masa, para el número: *“... nosotros que somos 44 y estamos como todos juntos, la sala es como muy chica. Más encima nosotros tenemos 4 filas y estamos uno al lado del otro... uno como que no tiene un poco de independencia... es poco... es como todo cuadro”* (Extracto: 67).

Y aún más, no existe privacidad puesto que el uniforme escolar “apresa” la autonomía en cuanto a cómo desea presentarse el/la estudiante en o para la interacción. En ese sentido se enseña a ocupar el cuerpo, a vestir el cuerpo, a modos de ser en el cuerpo.

El cuerpo se enseña y se aprende a través de prácticas sociales y cotidianas que modelan y afectan la individualidad de los sujetos en tanto se inscriben en la subjetividad las significaciones producidas en la interacción social (Fossati, 2003), vale decir, el uso del uniforme traspasa al cuerpo puramente biológico para encarnarse en la subjetividad, y considerando que el uniforme busca homogeneizar visualmente a los sujetos, también persigue formas de acción similares pero ajustadas a una normativa, en este caso, la de la institución escolar: con uniforme se actúa de una forma, sin él de otra. Y esto es precisamente lo que sucede cuando los/as estudiantes asisten al colegio con ropa de calle en los llamados “jeans day”. Aquí la privacidad es relativamente más evidente puesto que la interacción de los/as estudiantes es más libre, más propia, contraria al orden y que sobrepasa la capacidad de control del establecimiento, o al menos le produce un eco: *“/Refiriéndose a la necesidad del uso del uniforme/ Si, yo encuentro que si porque le da... como que caracteriza al colegio y le da más tranquilidad a los alumnos... porque si vienen con ropa de calle, se siente como más locura... como que no se pueden controlar. /Refiriéndose a los días en que*

pueden asistir con ropa de calle al colegio/ *En los días del jeans... yo encuentro que esos días son igual más difícil pa´ los profes controlar, como más loco*" (Extracto: 14).

Para obtener privacidad, los/as entrevistados señalan que se ubican en zonas alejadas, en cierta medida ocultas al control visual sea de docentes, inspectores y de otros/as estudiantes. Esta tarea se ve facilitada porque reconocen perfectamente las instalaciones. Por último, agregan que en las salas de clases instalan cartulinas en las ventanas para obtener privacidad, pero son reprendidos por los/as inspectores ya que sería una ocasión para que faltasen al reglamento escolar.

Considerando el ambiente descrito por los/as entrevistados, se concluye que el diseño arquitectónico está concebido para el logro de un alto grado de visualidad, y cuyo objetivo es permitir el control y la vigilancia del estudiantado.

De acuerdo al arquitecto Archea (1977), en un ambiente construido, el arquitectónico en este caso, que posee un acceso visual amplio, también trae aparejado una exposición visual, vale decir, los sujetos se pueden observar de distintas ubicaciones dentro del conjunto espacial. En ese sentido, los unos, los agentes de control visual, inspectores y docentes, el diseño espacial contempla locaciones estratégicas, la escalera central y oficinas de dirección, desde donde pueden controlar visualmente a los/as estudiantes: *"/Refiriéndose a la oficina del Inspector General/... las de G, uno se para en la escalera... él se para en la escalera y mira, y mira todo... tiene el control de todo..."* (Extracto: 18), pero a la vez, los otros, los/as estudiantes, pueden evadir el control visual al que son sometidos.

Para ello, estos sujetos idean y utilizan estrategias, las cuales son efectivas pues conocen claramente los espacios y vericuetos en donde pueden construir y lograr privacidad. Por lo mismo, se ubican en espacios o zonas alejadas y ocultas, se comportan en la forma esperada cuando son observados por la autoridad, crean espacios de privacidad al forrar las ventanas de sus salas de clases, y aún y a pesar de las reprimendas de que son objeto por estas acciones: *"... el inspector nos retó cuando*

pusimos las cartulinas muy altas en las ventanas /Se refiere a las ventanas de su sala de clases/... el inspector nos retó porque hacíamos cosas malas” (Extracto: 157).

Junto a ello, y como se señaló anteriormente en el marco teórico de esta investigación, existe un elemento asociado al comportamiento de los individuos en el espacio, el cual corresponde a la territorialidad. Ésta se define como “un patrón de conductas y actitudes sostenido por un individuo o grupo, basado en el control percibido, intencional o real de un espacio físico definible, objeto o idea y que puede conllevar la ocupación habitual, la defensa, la personalización y la señalización de éste” (Gifford, 1987, en Valera, Pol y Vidal, 2000). En este aspecto se han definido los siguientes tipos de territorialidad: primaria, secundaria, pública, interaccionales y corporal, aspectos ya vistos en el marco teórico de esta investigación. En esta discusión de resultados nos interesa la territorialidad primaria y secundaria debido al campo de estudio abordado.

El territorio primario corresponde al control de la privacidad en lugares significativos en la vida de las personas, por ejemplo, la casa, y en estos lugares los sujetos ubican elementos identitarios que les caracterizan. En ese sentido serían una extensión del self (Veitch y Arkkelin, 1995, en Valera, Pol y Vidal, 2000). Con respecto al territorio secundario, corresponde a lugares en donde la privacidad no depende exclusivamente de sus ocupantes, y por tanto, la regulación del uso del espacio se rige por normas implícitas. Ejemplo de ello sería la sala de clases en donde cada estudiante ocupa un lugar, un banco, pero esto no significa que éste sea privativo del mismo/a. Por último, la corporal está referida a las intervenciones que el sujeto hace a su cuerpo (Valera et.al, 2000).

Por otro lado, las funciones de la territorialidad tendrían por objeto, por una parte, la dominación, el control del territorio, la organización de las actividades y la regulación de la agresión externa, y por otra, está dirigida al logro de la identidad personal y grupal (Valera, Pol y Vidal, 2000).

En lo que respecta a la institución escolar, podemos ver que la institución orienta sus esfuerzos a la dominación del comportamiento mediante el diseño arquitectónico y

el uso de los espacios, y controla las actividades y recursos que posee en su territorio. En cuanto a la regulación de la agresión, contrariamente a una agresión externa, la institución escolar minimiza la acción del estudiantado pues se aprecia que parte de la base que la agresión proviene de éstos/as: *“/Refiriéndose a los fines de los colores corporativos del uniforme/ De que no seamos tanto revolucionarios... porque igual no sé... Es que es como que uno mira a alguien y no le ve... como achacao... pucha me quiero ir, no es como entretenido, ni siquiera dan ganas de venir”* (Extracto: 34).

Solamente de esta manera se explica que los/as entrevistados den cuenta del control visual extensivo en todas direcciones gracias al diseño arquitectónico que experimentan, el excesivo uso de rejillas y rejas en las ventanas del establecimiento que no justifican porque les agreden, y el control con otros elementos como son los colores corporativos institucionales homogéneos tanto en las dependencias y el mismo uniforme, los cuales les opacan, les hacen ser indistintos.

Contrariamente, el estudiantado busca el sentido de identidad en el lugar. En esa dirección, la territorialidad primaria y secundaria se encontrarían fusionadas ya que los/as entrevistados reclaman como una necesidad intervenir la sala de clases con elementos familiares, propios de sus hogares puesto que consideran que con esta medida el ambiente construido en la sala de clases sería cercano, estéticamente agradable: *“... una cosa así... (...)... porque están mis cosas, como a mí me gusta”* (Extracto: 124); *“... influye harto también en como uno se siente más cómodo, prácticamente estamos en el colegio más que en nuestras casas porque son muchas horas... (...)... en nuestras casas tenemos más cosas, más cosas bonitas, nos sentimos más cómodos”* (Extracto: 173).

Además, tales sujetos “marcan” sus mesas con el objetivo de delimitar un territorio personal y exclusivo: *“...considero que es un método de expresión de los alumnos para poder diferenciar sus cosas... un territorio”* (Extracto: 74), lo cual no implica una regulación de la agresión externa pues lo hacen porque el espacio ornamentado con sus leyendas, nombres y gráficas les provoca agrado, y por lo mismo no desean les sea arrebatado: *“Yo personalmente lo hacía... pero era una cosa como marcarla porque me sentía cómoda en mi mesa y después me la quitaban... para eso es... es*

como para marcar tu mesa” (Extracto: 74). Es importante destacar que esta última medida, el marcar sus bancos, es una respuesta al espacio indistinto que impone la institución escolar, especialmente en la sala de clases: *“Como para sentirse... algo que les gusta y como que... para saber que uno está ahí”* (Extracto: 180).

2.4.- Semiótica de la arquitectura escolar.

Anteriormente habíamos definido que todo objeto, signo, denota y connota significados. Al respecto, el edificio escolar, como signo, denota la función para la cual fue diseñado y construido, vale decir, es un espacio físico para la educación. Sin embargo, en las declaraciones de los/as entrevistados aparecen significados que connotan otras funciones a partir del edificio escolar en cuestión, vale decir, en la lectura del signo arquitectónico aparecen otros códigos y significados a partir de aquel.

La percepción de encierro espacial, inamovilidad en el desplazamiento y en las negadas intervenciones al espacio que demandan, hacen que este espacio, en general, sea asociado por los/as entrevistados con un ambiente carcelario. Esta metáfora podría estar justificada por lo grados de semejanza entre tales espacios, en donde la infraestructura y las reglas de convivencia y comportamiento son similares. Esta relación de semejanza no necesariamente está amparada en la experiencia directa de los/as estudiantes del espacio cárcel, vale decir, existe en el imaginario social una idea de cárcel publicitada por los medios de comunicación, por la narrativa de la experiencia de cercanos, etc, en suma, existe una construcción simbólica del espacio cárcel accesible a todos/as; una explicación de su existencia y de los fines que persigue en la sociedad.

Sin embargo, este paralelo de la semejanza no explica suficientemente que hay detrás de esta percepción sociambiental que experimentan los/as estudiantes dentro del colegio y que lo asocian a un espacio carcelario considerado como espacio físico y normativo del comportamiento: la cuestión que está en la base de la semejanza entre

cárcel y colegio que declaran los/as entrevistados, es la relación de poder que existe en ambos.

- La relación de poder en la institución escolar.

Habitualmente se considera que el poder es la imposición de la voluntad de unos por sobre otros, y cuyo objetivo es modificar o controlar conductas hacia propósitos definidos o necesarios por los que ejercen el poder, y para cuyo efecto, aquellos que detentan el poder acuden a recursos materiales y medios coercitivos para lograr sus propósitos, por consecuencia, se asocia a la idea de poder a una cantidad de recursos y estrategias que hacen posible la imposición de la voluntad (Romero, 2010). Sin embargo, el poder, y aunque cuente con tales elementos, no se reduce a ellos; el poder no puede ser definido por la batería de pertrechos que posea, más bien se refiere a una relación de poder entre ciertos actores (Rey en Romero, 2010). Desde esta perspectiva, el poder no es algo físico, material, sino más bien, es el efecto que produce en la voluntad de los sujetos en los cuales se ejerce el poder.

Cabe agregar que el poder según Lukes (Lukes en Romero, 2010), comporta tres dimensiones: uni, bi y tridimensional, y cuyas características se van sumando en forma progresiva. Así, la perspectiva unidimensional se refiere al ejercicio de poder en cuanto a la supremacía de intereses políticos por sobre otros; en la bidimensional se agrega el control efectivo de los mecanismos para llevar a cabo los intereses definidos; la tercera, la tridimensional, comporta las dos anteriores, sumando a que el ejercicio de poder opera en función de modelar los deseos en contra de los verdaderos intereses de los actores. De esta forma, en la dimensión tridimensional del ejercicio del poder encontramos la selección de intereses, la movilización de recursos para llevarlos a cabo, y la modificación de los intereses cooptados en función de los intereses definidos como prioritarios.

Tomando en cuenta que el ejercicio de poder según Lukes implica la modificación de los intereses de los otros sobre los cuales priman los intereses de algunos, cabe aplicar el concepto de alienación en el sentido marxista, por cuanto el modelamiento de los

intereses tendría como objetivo que estos intereses fuesen concebidos como propios por aquellos en los cuales se ejerce el poder. En ese sentido, "... el poder puede estimular y sostener actitudes y expectativas que de hecho trabajan en contra de los verdaderos intereses de bienestar de las personas" (Romero, 2010:9), lo que en rigor significa que el individuo sometido llegue a un estado de distorsión ideológica puesto que se hace parte contingente de los intereses de las clases dominantes. Por su parte, Foucault (2009) ha señalado que el poder más que una posesión o un atributo propio de la clase dominante, corresponde a las estrategias que utiliza en el ejercicio de poder, vale decir, el poder lo ejerce a través de una red microfísica de maniobras y técnicas que regulan las interacciones que someten al individuo, tanto en el plano institucional, la familia, la escuela, en sus relaciones sociales en general.

Considerando lo anterior, podemos señalar que las normas de comportamiento del establecimiento educacional, tal cual la declaran los/as entrevistados, persiguen un efecto en sus voluntades: autocontrol, seguimiento de normas, internalización de pautas de comportamiento, preparación para la inserción laboral, etc, todo lo cual estaría ajustado a los propósitos formativos necesarios socialmente tanto en la escuela a través del currículo que comporta los objetivos de aprendizaje entendidos como los conocimientos, habilidades y actitudes, aprendizajes que los/as alumnos deben alcanzar para desenvolverse en la sociedad actual (Marco de la Buena Enseñanza, 2003), así como en la cárcel, en donde los propósitos formativos apuntan a entregar una educación formal, a hacer comprender a los/as alumnos su realidad personal, social y económica, a contribuir a elevar su nivel de vida, a incentivar las prácticas deportivas, y a incorporar plenamente todo tipo de acciones de apoyo para su reinserción y readaptación social (Gendarmería de Chile, Ministerio de Justicia, 2012).

En ambas instituciones existe una intervención en la voluntad de los sujetos que pertenecen a las mismas, y cuyos propósitos están definidos desde la institucionalidad, educación y justicia, las cuales comparten estrategias pedagógicas similares para la consecución de sus objetivos - talleres, clases, reiteración de actividades, normalización del comportamiento, regulación de los tiempos, reforzamiento de los valores positivos que persigue la institución en todo acto, estimulación del sentido de

pertenencia a la institución -, y lo que es más relevante, como corolario, ambas persiguen como meta final que los sujetos se integren y se desenvuelvan socialmente.

En este paralelo institucional se aprecia una relación de poder porque es la institución la que concibe el camino a recorrer por los sujetos, el currículum, la que define y modela la voluntad de los/as mismos en su interior, pero contrariamente a fines “positivos” que pudiesen vislumbrarse o argüirse en el sentido de permitir y generar espacios de desarrollo personal, el poder se ejerce sobre la voluntad de los cuerpos con el objeto de que se conviertan en cuerpos productivos dentro de la sociedad, y como consecuencia, que al insertarse y desenvolverse socialmente no representen un peligro para la estabilidad y los intereses sociales (Foucault, 2009).

En la educación, tanto en la escuela como en la cárcel, podemos observar dos propósitos de desarrollo: por una parte, el desarrollo individual, y por otra, el desarrollo social. Sin embargo, estos fines paralelos están imbricados y se coartan mutuamente en el sentido de que uno regula al otro para su sobrevivencia: se propicia el desarrollo individual, personal, pero según y acorde al plan y orden social establecido, y el desarrollo de este último necesita la estabilidad del primero. Con todo, en esta relación de poder las influencias o el peso del sujeto y lo social no poseen la misma valía, vale decir, los intereses definidos como prioritarios no corresponden a una suerte de equilibrio que considere los intereses tanto de los sujetos como de lo social. En ese sentido, se aprecia que no existe una relación o estrategia democrática en la definición de los intereses a conseguir, puesto que es la institución la que les define provocando con esto un desconocimiento, o al menos, una degradación de los intereses de los sujetos que pertenecen a la misma.

Por esta razón es que estamos en presencia de una relación de poder, puesto que toda relación de poder se entiende como la imposición de la voluntad de unos por sobre los otros y la movilización de recursos para tal objetivo impositivo según plantea Lukes. Con todo, esta imposición de los intereses no necesariamente significa alineación de los sujetos puesto que los individuos mediante su capacidad reflexiva dan sentido a sus actos, lo que implica un cuestionamiento de los mismos y de las

relaciones sociales, de poder, en que se encuentran inmersos, y por ende, y gracias a la misma, es posible que el ordenamiento social sufra modificaciones (Giddens, 1984).

Sin embargo, y compartiendo que el ejercicio de poder corresponde al dominio de la voluntad tal cual se ha señalado anteriormente, creemos que tal ejercicio de poder comporta un soporte físico que coadyuva a sus fines. En ese sentido, tanto en la cárcel como en la escuela, el elemento arquitectónico da corporeidad a los fines formativos de ambas instituciones. En otras palabras, en la cárcel y en la escuela el diseño espacial es un recurso pedagógico para llevar a cabo su objetivo formativo: el diseño de tales instituciones es parte de la estrategia de control para el dominio de la voluntad, y aunque coincidimos con Rapoport (1978) en el sentido de que los sujetos actúan según el espacio físico para ajustar el comportamiento de acuerdo a ciertos requerimientos, vale decir, que el espacio físico proporciona índices de comportamiento, y por tanto puede ser considerado como una forma de comunicación no verbal, en el espacio carcelario y escolar tales índices de comportamiento se encuentran especialmente delimitados por los fines institucionales existiendo débiles posibilidades de modificación del comportamiento, en otras palabras, lo comunicado por el diseño arquitectónico es espacialmente unívoco a los fines institucionales convirtiendo a éste en una suerte de monólogo arquitectónico ya que no es posible modificar el espacio físico y el comportamiento es esencialmente regulado y dirigido. Por tanto, la relación de poder se inicia desde un espacio físico definido con anterioridad y justificado socialmente, el cual proyecta y regula las interacciones de los sujetos en su interior para el logro de los intereses definidos por sobre los sujetos que asisten y/o pertenecen a las instituciones aludidas.

Desde esta perspectiva es que se puede entender lo que Archea (1977) señala cuando establece que ciertos ambientes construidos, especialmente los públicos, ofrezcan gran acceso y exhibición visual influyendo en el logro de la privacidad, vale decir, en el control consciente del sujeto de las interacciones que define y requiere. El diseño arquitectónico del establecimiento escolar en que se realizó esta investigación, está concebido para el control del comportamiento a través del seguimiento de las acciones del estudiantado en su interior, vale decir, existe una relación de poder que

inhibe la privacidad del estudiantado, su independencia y libertad en las interacciones pues se encuentra exhibido como cuerpo sujeto a vigilancia.

Tales cuestiones se observan concretamente en la ubicación del patio central en donde se ubican todos los sujetos escolares para ser controlados visualmente, lo cual se apoya en la ubicación física de las autoridades del colegio que aportan en esta dirección. Sumado a este propósito de vigilancia, se agrega que el diseño no contemple vistas hacia la calle ya que representarían probables intromisiones externas que podrían alterar los objetivos de la institución escolar, y manifiestan el dominio de la misma por sobre tales influencias. En suma, el diseño arquitectónico experimentado y declarado por los/as estudiantes evidencia la imposición de los intereses institucionales por sobre la voluntad de los/as mismos.

Como hemos señalado, la relación de poder, si bien considera los efectos en la voluntad de los sujetos sobre los cuales se ejerce el poder, vale decir, se regulan las interacciones, también el ejercicio de poder las empobrece. En tal situación estamos en presencia de un vínculo de poder autoritarista, es decir, en donde la capacidad de acción y simbolización de los actores no es reconocida o bien es degradada, y no se ofrecen alternativas que suplan esta capacidad simbolizante de los sujetos (Benbenaste, Delfino y Vitale, 2006).

Esta relación de poder autoritarista que inhibe la interacción y la manifestación de las voluntades de los sujetos se aprecian en el diseño de la institución escolar en cuestión. En ésta la expresión personal se encuentra sesgada o anulada derechamente tanto en el espacio arquitectónico como en su proyección en el cuerpo del sujeto escolar, ya que no se puede intervenir el edificio ni el uniforme escolar, lo que implica empobrecimiento en la construcción simbólica individual y colectiva, y más aún, refuerza a través de este impedimento el carácter autoritario de la relación de poder ya que no ofrece alternativas que mejoren la capacidad simbolizante del estudiantado en los espacios que experimenta y en donde construye su identidad.

Recordemos que la identidad está íntimamente relacionada con el proceso de individuación, concebido como el reconocimiento y realización de sí mismo/a (Jung, 1986). Cabe agregar que este proceso vital ocurre en un espacio y tiempo determinado, por tanto, el proceso de individuación es contextual, en donde el individuo es un actor que reorganiza el yo y le otorga sentido a su vida y a sus actos gracias a su capacidad reflexiva, y por consecuencia, tal entendimiento o reflexividad es el que mayormente interviene en el ordenamiento de las prácticas sociales (Giddens, 1984).

En ese sentido, en una relación de poder autoritarista como la declarada por los/as entrevistados, que desconoce esta capacidad humana y los cambios o transformaciones posibles que los sujetos propongan en el espacio que habitan como es su sala de clases o el uniforme institucional, afecta negativamente el proceso de individuación puesto que anula la agentividad de los/as estudiantes, en cuanto a que inhibe al individuo como un pensador en acción que actúa intencionadamente en el espacio social (Bruner, en González, Kreither, Lizana, Rodríguez y Zavala, 2009), socava la construcción social de los significados entendido como un proceso en donde los sujetos formulan y modifican en comunidad el orden social (Berger y Luckmann, 1972), y evidentemente mantiene el ordenamiento institucional.

Desde esta relación de poder autoritarista se explica que la institución aludida conserve sus prácticas, sean relativas a la vigilancia del comportamiento del estudiantado, a la anulación de su contingencia histórica como sujeto que se produce y produce realidad, y al empeño institucional en cuanto a mantener una imagen corporativa perenne, sólida y única, aún y a pesar del crecimiento físico que ha experimentado en donde es posible presenciar la fundamentación ideológica hegemónica de la institución educativa.

¿Qué comunica como signo la obra arquitectónica escolar?

De acuerdo a lo visto en el marco teórico de esta investigación, la lectura o interpretación de un signo sólo es posible cuando existe un código compartido socialmente, vale decir, cuando existe una convención cultural que haga posible la

función semiótica entre una expresión (significante: fenómeno percibido) y el contenido (Significado: Causa y efecto posible). En ese sentido, y gracias al código existente, es que un objeto, una palabra, un gesto, etc, se convierte en el depositario y representación del significado al que alude (Eco, 2000). Por otra parte, y por ser de orden cultural, esto hace que el código varíe según el contexto histórico en que se establezca. En ese sentido, el código es provisional, y lo que es más importante, no implica verdad, vale decir, al ser contextual, los criterios de verdad son proposiciones históricas y por tanto, variables en el tiempo. Por consiguiente, no es relevante la verdad del signo sino la fuerza social que contiene como unidad cultural, en cuanto circula como significado de las cosas en el mundo cultural (Eco, 2000).

Considerando lo anterior, y a la luz de las significaciones declaradas por los/as estudiantes entrevistados en esta investigación, la arquitectura escolar proyecta un contenido, un mensaje opresivo en múltiples direcciones que les afecta directamente. Sin embargo, y como contraparte, el ambiente escolar, incluido el edificio, debe ser un espacio de desarrollo integral de los/as alumnos en donde los aprendizajes son favorecidos en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas en un ambiente organizado que invite a indagar, a compartir y a aprender (Marco de la Buena Enseñanza, 2003).

Ahora bien, ¿podemos asegurar que el código que relaciona el edificio escolar, como signo concreto, y su significado esté acordado socialmente? Probablemente la respuesta sería negativa, ya que existen dos lecturas contradictorias del contenido a partir de la expresión o signo arquitectónico. Por una parte, para el estudiantado es un ambiente sociofísico que no permite su desarrollo, y por otra, la institucionalidad lo concibe como un espacio de desarrollo personal abierto e incluyente. En ese sentido, la convención o acuerdo social del código sería inexistente ya que la experiencia concreta del estudiantado no se condice con las aspiraciones del ministerio de educación chileno.

Desde otro ángulo, y tomando en cuenta que no es relevante la verdad de un signo en cuanto al significado que transmite, sino la fuerza social que posee como unidad

cultural en un contexto determinado, podemos preguntarnos cuál de las dos interpretaciones o significados poseen mayor fuerza social, sea la de los/as estudiantes o la ministerial, más allá de los criterios de verdad que comporten.

Considerando los resultados de esta investigación en cuanto a la percepción espacial y los significados que declararon los/as entrevistados en relación al edificio escolar, tanto en los espacios generales y particulares en donde desarrollan su vida académica y estudiantil, cobra mayor fuerza la concepción de una arquitectura represiva y carcelaria, cuestión que se evidencia en el diseño espacial cerrado al exterior, monótono visualmente, en el efecto de panóptico al que son sometidos los/as estudiantes, a las escasas posibilidades de intervención gráfica en el edificio, a los colores corporativos institucionales que apuntan hacia la anulación de la diversidad de las actividades de expresión personal concentrándose en las académicas, entre otros elementos. En ese sentido, la expresión o signo arquitectónico connota otros intereses que están fuera de los declarados por la institucionalidad educativa; intereses claramente identificados por los/as entrevistados puesto que éstos/as perciben y declaran casi de manera unívoca que experimentan un ambiente sociofísico que busca la uniformidad mediante la opresión de su personalidad, la anulación de su libertad a través de la exposición visual de sus cuerpos y el control de su comportamiento.

Traemos a colación que las relaciones de poder según Foucault (1992), son visibles en las interacciones entre los sujetos, por lo mismo, para este autor, el ejercicio de poder debe ser estudiado en la experiencia empírica de los individuos; esto con el propósito de contextualizar y enriquecer la relación entre teoría y práctica desde la situación presente que viven. Desde este enfoque, argumenta, el punto de partida de una investigación sobre el ejercicio del poder está íntimamente relacionado con los sitios de resistencia en la interacción, debido a que en donde exista poder existirá su contraparte. En esa dirección, podemos ver donde yace el poder, precisamente en los espacios en que se evidencian las relaciones de poder, en la resistencia que se hace presente (Foucault, 1988).

Desde esta perspectiva, la resistencia del estudiantado se hace presente tanto en la ocupación y lucha por el espacio, así como también en el terreno ideológico. En ese sentido, el ejercicio de poder en la perspectiva tridimensional planteada por Lukes (Lukes en Romero, 2010), en cuanto a que comporta, entre otros elementos, el modelamiento de los intereses de aquellos en los que se ejerce el poder a favor de los intereses de los que los definen, no se cumple cabalmente. Los/as estudiantes no están alienados, no se encuentran sometidos ya que evaden el control visual, marcan su territorio dentro de la sala de clases, evalúan críticamente cada una de las propuestas espaciales de la institución escolar, frente a las cuales formulan lo contrario, vale decir, plantean un ambiente sociofísico que les permita la expresión personal y la libertad individual. Y aunque existan códigos culturales de ante mano que rigen los órdenes empíricos en los cuales el individuo tendrá algo que ver y dentro de los cuales se reconocerá (Foucault, 1988), en la realidad investigada, claramente tales códigos, aunque asumidos como obligatorios por parte del estudiantado para ser parte de lo social, son reformulados, trastocados y revertidos en la interacción que desarrollan estos sujetos al interior de la institución escolar.

- El apego en la relación de poder dentro de la institución escolar.

Considerando que el apego al lugar está relacionado a un lazo afectivo que una persona forma con un determinado lugar, lazo que implica querer estar cerca del mismo, y por lo tanto corresponde a un vínculo positivo por cuanto representa un sentimiento placentero en su experiencia de vida (Hidalgo, 2009), que inclusive impulsa la apropiación del espacio a través de su transformación para la identificación personal, vale decir, que el apego genera la pertenencia al lugar (Proshansky, 1978, en Hidalgo, 2009), encontramos que donde yace el poder en forma física, directa y evidente es en la imposibilidad de que los/as estudiantes puedan generar el apego al lugar. En ese sentido, la neutralidad espacial que propone y dispone la institución educativa mediante el uso de colores neutros, blancos, y la inhibición de la intervención del estudiantado en el espacio físico por excelencia, su sala de clases, devela una característica sustancial del ejercicio del poder: el distanciamiento de los sujetos en los cuales se ejerce el poder. Ya no solamente se trata de una relación de poder autoritaria, con la

correspondiente tenencia material y organización de los recursos y las actividades, sino que el ejercicio de poder institucional comporta una estrategia de higiene ambiental que le permite la sobrevivencia mediante la anulación de los actos concretos de apego por parte de los/as estudiantes hacia el espacio físico escolar. Visto de esta forma, la pared blanca no puede ser intervenida por el estudiantado, no porque sea ajena a su propiedad, sino porque la intervención espacial representa una anomalía, una suerte de enfermedad del apego, una resistencia y lucha por el espacio territorial y la expresión personal. En otras palabras, la institución educativa impide el apego distanciando a los sujetos escolares de los lugares que ocupan con el propósito de conservar un espacio immaculado, libre y lejano, que no visibiliza las relaciones de poder que ocurren en su interior.

- La construcción de significados en la relación de poder.

Desde el interaccionismo simbólico se sostiene que los significados se construyen socialmente, vale decir, implica que participan todos los individuos en tal construcción, y como consecuencia, que esta realidad varía según el contexto histórico de que se trate, incluyendo en esta variación a los propios sujetos, los significados y el orden institucional que se den y diseñen éstos mismos (Berger y Luckmann, 1972). Por otra parte, según este enfoque los sujetos, si bien se forman en los procesos sociales y por tanto están afectados por la estructura social, tales sujetos reaccionan sobre la realidad para mantenerla o modificarla; en ese sentido, los significados construidos socialmente podrían tener otra nomenclatura según la gestión de los propios individuos. En esa dirección existe una relación dialéctica entre el mundo socialmente construido en donde el sujeto se transforma, y por lo mismo el hombre produce la realidad y por tanto se produce a sí mismo (Berger y Luckmann, 1972). Con todo, y aunque este enfoque teórico permite comprender que las relaciones sociales son contextuales, participativas y modificables, no da cuenta cabalmente sobre los contenidos de tales significados, es decir, proporciona una explicación metodológica de cómo se construyen histórica y socialmente, pero no aclara lo que significan realmente, vale decir, los significados construidos podrían corresponder a uno u otro contenido.

¿Dónde es posible encontrar una respuesta para explicar los contenidos de los significados socialmente construidos que movilicen las acciones individuales?

De acuerdo al enfoque marxista, los significados como fenómenos de la conciencia social entran en contacto con los sujetos, pero de manera independiente a su vida, de sus necesidades, aspiraciones e intereses, vale decir, entran en su conciencia pero adquieren sentido cuando los hace conscientes desde su realidad social, desde la conciencia de clase que no es otra cosa que la relación de poder en que se encuentra y la lucha por la liberación de esta misma conciencia en la sociedad (Alexei Leontiev, en Flores, Lara, s/a). Por tanto, lo que permite que los contenidos sean de una u otra naturaleza tiene relación con la elección de los significados que realice el sujeto desde su posición de clase.

Considerando lo anterior, y aunque no podemos asegurar directamente que los/as entrevistados expongan una conciencia de clase, si podemos visualizar que existe una percepción de estar en una relación de poder, de participar en un antagonismo social. Esto porque al considerar a la institución como espacio carcelario y represor que atenta a su desarrollo e intereses demuestra que tienen conciencia de estar en una posición de oprimidos, lo cual se manifiesta claramente cuando argumentan que la institución no quiere que sean rebeldes, bien cuando expresan que tal institución persigue una formación igualitaria para todos ellos/as, o cuando señalan que experimentan una interacción vertical en todos los espacios del colegio.

Capítulo V

- Conclusiones Generales.

¿Qué significa entonces construir? La palabra del alto alemán antiguo correspondiente a construir, *buan*, significa habitar. Esto quiere decir: permanecer, residir. El significado propio del verbo *bauen* (construir), es decir, habitar, lo hemos perdido. (Heidegger, 1951)

Después de realizar la investigación sobre los significados que declaran los/as estudiantes respecto del espacio escolar en el cual desarrollan su vida académica y estudiantil, arribamos a las siguientes conclusiones.

En primer lugar, y en relación a considerar el elemento arquitectónico como un signo, como la expresión de algo, de un mensaje o contenido, de acuerdo al análisis e interpretación de los significados de los/as entrevistados, el diseño arquitectónico comunica opresión mediante la composición espacial de sus formas. El ambiente escolar construido genera en sus habitantes la sensación de encierro espacial, de monotonía visual, de encarcelamiento. En ese sentido, la arquitectura como espacio de desarrollo personal y social representa para éstos/as un ambiente hostil ya que perciben la vigilancia de su comportamiento, la inhibición de sus acciones e intervenciones en el mismo, y comprenden que se encuentran en una relación vertical, en donde ellos/as se ubican en una posición desventajosa.

Este espacio socioambiental represivo está reforzado por el análisis crítico que hacen del espacio arquitectónico, ya que en toda arista indagada en esta investigación, los/as estudiantes participantes desarrollan propuestas claramente en posición antagónica al clima represivo que experimentan. Este elemento, el análisis crítico de su entorno, es una importante evidencia del ambiente sociambiental que impide el desarrollo personal, la expresión creativa, la propuesta modificadora que ellos/as reclaman.

Además, y considerando lo anterior, podemos constatar que el diseño arquitectónico coopera en la labor de vigilancia y control institucional. Tal cuestión es patente en las mismas declaraciones de los sujetos de esta investigación, en cuanto a que reconocen la ubicación espacial de los centros de control, el lugar donde se ubican “los más importantes” según señalan, y frente a los cuales despliegan estrategias de evasión, bien ocultándose en los recovecos, bien modificando su comportamiento según el espacio físico de que se trate y según sean observados, todo lo cual refuerza la percepción de experimentar una cárcel escolar.

Por otra parte, también se constata en investigación, que las relaciones que imperan en esta comunidad corresponden a relaciones de poder debido a que la institucionalidad impone su voluntad en todo ámbito, lo cual contradice los objetivos ministeriales en cuanto a concebir espacios de desarrollo integral, de respeto y participación efectiva en los procesos de aprendizaje por parte de los/as estudiantes. Además, esta relación de poder está caracterizada por ser autoritarista, entendiendo este concepto como aquel que degrada y menoscaba la capacidad de simbolización de los sujetos, y no propone espacios de participación y expresión. Esto se evidencia en la anulación de la intervención física en todo ámbito, sea en la sala de clases, en la vestimenta escolar, y en la limpieza a que son sometidos sus marcas en su espacio directo: sus bancos. Se agrega que la institución no propone espacios de expresión lo cual se evidencia en un claro ejemplo: los murales pintados por los/as estudiantes en el patio central son los únicos elementos que consideran llamativos y que se destacan en el espacio neutral, grisáceo y monótono en el que se desenvuelven según expresan.

Es importante destacar que la privacidad entendida como la capacidad del sujeto de regular las interacciones que desea y necesita, está prácticamente anulada en el espacio, tanto en los generales, los usados por todo el estudiantado, como en aquellos más cercano a los mismos/as, vale decir, la sala de clases. Esta falta de privacidad viene a ser un corolario de la relación de poder opresora existente en la institución ya que los sujetos se encuentran privados de ejercer una interacción autónoma según sus intereses y requerimientos.

Esta limitación en las interacciones se aprecia en el grado de visibilidad o exposición visual a la que se encuentran sometidos al interior del edificio escolar. Allí, en el ambiente sociofísico, el sujeto escolar es observado lo cual regula sus interacciones pero no ya desde sus decisiones. Existe un observador, la autoridad institucional que regula sus actos. En esta observación permanente, los cuerpos de los sujetos escolares son tratados como cosas que pueden ser examinadas libremente por la institucionalidad. Esta exhibición representa un alto grado de violencia en la relación de poder, ya que tales sujetos son despojados de la intimidad que les es inherente, desnudados en su privacidad. Desde esta perspectiva, el estudiantado, como cuerpo exhibido, se encuentra limitado en la consciente y voluntaria elección de sus interacciones, expresiones y gestos, así como también, se encuentra a expensas de las acciones por parte de la autoridad institucional, sean directivos, inspectores o docentes.

Otro elemento que se desprende de esta investigación se refiere a un fin institucional casi inadvertido. Se vigila y controla a los/as estudiantes para evitar el descalabro de su comportamiento, puesto que significaría un atentado para el orden e intereses de la institución. En ese sentido, tales sujetos son considerados como inconscientes de las metas “benefactoras” de la institución, vale decir, el proceso formativo se funda en que los/as estudiantes están en falta. Por ello es que se vigila que este proceso no sea alterado, para que sea completado conforme a los lineamientos considerados como necesarios para su formación.

Tomando en cuenta lo anterior, se aprecia lo que Foucault ha denominado poder pastoral (1988). Este tipo de poder encuentra sus raíces en el mundo cristiano, en donde el objetivo inicial era la salvación de las almas para el otro mundo, para, posteriormente, evolucionar hacia un nuevo tipo de poder pastoral en donde la meta religiosa de salvación es reemplazada por metas mundanas. En este nuevo contexto, la salvación está representada por el logro de un nivel de vida suficiente y apropiada a través de recursos como la medicina, la protección contra accidentes, la seguridad, la educación, entre otras formas de salvación contemporánea. Considerando este enfoque, la institución educativa representa un sitio de salvación de los sujetos a través de la educación para la inserción social, y ello implicaría que ejerce un poder pastoral

que le conmina a controlar al estudiantado y justifica que utilice y se apoye en un diseño arquitectónico que exhibe su comportamiento, el alma de los sujetos escolares, precisamente para lograr estas metas salvadoras.

Con todo, y a pesar del poder pastoral que se pudiera apreciar, al ambiente sociofísico opresivo, a la interacción vertical y al control de las acciones del estudiantado, sea por los agentes institucionales o por sí mismos/as, se evidencia en los/as estudiantes que las significaciones que declaran y el control de su comportamiento también corresponde a una resistencia al control institucional, vale decir, las estrategias evasivas que despliegan los/as estudiantes dentro de la institución escolar corresponden a una respuesta que vulnera la opresión que impone el diseño del establecimiento. En ese sentido, estamos en presencia de sujetos que conocen y comprenden las reglas institucionales, pero que igualmente construyen espacios para la interacción privada y la apropiación del espacio.

- Logros, limitaciones y recomendaciones.

En relación al logro de los objetivos planteados en esta investigación, se concluye que, y gracias a la amplitud de los/as participantes y a su disposición en las entrevistas, fueron logrados ampliamente. Esto porque tales sujetos frente a las preguntas planteadas ampliaron la temática y el enfoque, lo cual enriqueció la perspectiva de la investigadora, exigieron e impulsaron a mayores dominios conceptuales para una mejor y acertada interpretación de los significados que declaraban.

Junto a lo anterior, esta investigación evidenció la influencia del medio construido en los significados de los sujetos en el establecimiento escolar, cuestión gravitante ya que la arquitectura escolar como soporte físico e instrumento pedagógico no es un elemento neutral en la formación de la identidad de los sujetos escolares, por lo que la temática abordada es relevante para la comunidad participante, la cual percibe, crítica y valoriza el ambiente en que se desenvuelve. Y es este el principal logro de la misma,

relevar la voz del estudiantado en tanto personas que habitan y conviven en un espacio físico en una de las etapas primordiales de la vida, la adolescencia.

Con respecto a las limitaciones y considerando que esta investigación corresponde a un Estudio de Caso, lo cual implica particularizar en los significados de una comunidad con el objeto de profundizar en un fenómeno en específico, los resultados de la misma no pueden ser extrapoladas a lo experimentado por otros/as estudiantes de otros establecimientos educativos. Esto porque cada comunidad experimenta el espacio sociofísico de distinta forma de acuerdo a sus condicionantes particulares. Con todo, y tomando en cuenta que el edificio escolar investigado responde a los lineamientos constructivos ministeriales, y por ende, depositario de los intereses formativos del mismo, y además, que la influencia de la escuela es mayor cuando se trata de comunidades deprivadas o vulnerables como se las cataloga, es posible que esta investigación encuentre semejanzas en cuanto a sus resultados con comunidades de similares características. Sin embargo, no es acertado y propósito de esta investigación tipificar a los establecimientos educacionales que contemplan dichos aspectos.

Cabe agregar que no pudo ser realizada una etapa previa considerada gravitante para esta investigación, la cual corresponde a la participación de otros/as docentes en la observación del comportamiento del estudiantado dentro el establecimiento, así como de sus apreciaciones respecto de los mismos para generar una lectura variada de los hechos observados desde ópticas personales diferentes. Lamentablemente, la carga horaria excesiva a la que están sujetos impide la participación de estos/as profesores; pero no sólo eso, inhibe las posibilidades de ser investigadores del entorno sociofísico en que desarrollan su vida profesional, y los/as aleja de las vivencias de los/as estudiantes en aspectos fuera del ámbito propiamente académico.

Por lo anterior, es recomendable en un estudio en donde se requiera la participación docente como en este caso, un acercamiento a las instancias directivas para que comprendan la importancia de conocer y valorar la experiencia de los/as estudiantes en temáticas que no son evaluadas, pero que sin embargo son gravitantes para los/as

mismos puesto que se relacionan directamente con sus ideas, sentimientos y valoraciones.

- Proyecciones.

En relación a las proyecciones de esta investigación, consideramos necesario que cualquier plan de mejora en el rendimiento escolar incumba una perspectiva arquitectónica “inclusiva”, pues las formas de habitar de una época concreta no es propiedad de un grupo de personas, sino que corresponde al conjunto de ideas de una sociedad, y en el caso de la actividad educativa, la arquitectura como medio ambiente en el cual se desarrolla el proceso educativo, deberá incluir la óptica de todos/as sus actores.

Lo anterior es relevante considerando el mayor impacto de la escuela en sectores vulnerables, lo que implica que el medio ambiente construido tendrá un mayor peso formativo en los sujetos de estos establecimientos. Por lo mismo, a la hora de diseñar un establecimiento en estas realidades deprimidas social y económicamente, se debe poner énfasis en que la impronta arquitectónica fomente interacciones democráticas, entendiendo por esto que tales interacciones posibilitan la inserción social y la pertenencia a la comunidad escolar.

Por último, y no menos importante, creemos necesario aludir a la pedagogía crítica propuesta por Giroux (1995), la cual se inserta en una concepción curricular crítico-emancipatoria, y cuyo objetivo es desvelar las estructuras sociales que constriñen y distorsionan el conocimiento por las condiciones sociales y económicas del sujeto, mediante la conexión de lo que sucede en el aula con los procesos macrosociales (de Paz, 2004). En ese sentido, es una pedagogía que busca la modificación de la realidad que oprime al individuo.

Desde esta perspectiva teórica la escuela, en cuanto a ser un lugar participativo y de transformación social, implica que los/as actores, profesores y estudiantes, se involucren directamente, así como en su relación con la comunidad en que están

insertos, ya que la escuela, según Giroux, encarna y expresa una lucha entre formas de autoridad, de conocimientos, de ética, de moral, las cuales serán legitimadas y transmitidas a los/as estudiantes.

Por esto es que es importante que los profesores, concluye, comprendan que la reflexión y la acción crítica son parte de un proyecto social que ayuda a los/as estudiantes en la lucha para revertir las situaciones de injusticia e inequidad que viven, observan y analizan, en suma, que en este proyecto el fin último es que éstos/as se humanicen ellos mismos a través del diálogo como sujetos críticos respecto de su entorno geográfico inmediato, en donde se desenvuelven y accionan.

En ese sentido, el/la estudiante debe tener voz y voto a la hora de las decisiones relacionadas con la experiencia escolar que debe cursar. La Pedagogía Crítica así descrita se caracteriza por ser respondiente a las problemáticas sociales del mundo moderno mediante una pedagogía basada en la reflexión consciente y responsable, y cuyos ejes fundamentales versan sobre la participación, comunicación, humanización, transformación, contextualización, y evidentemente en el habitar del espacio escolar.

Por ello es que consideramos que una posible proyección de esta investigación es continuar en una senda planteada por la pedagogía crítica, en tanto es prioritaria la intervención del estudiantado. Qué quieren los/as estudiantes participantes de esta investigación. Modificarlo todo: quieren intervenir el espacio, cambiar el diseño y el color institucional, el vestuario y el trato hacia ellos/as. Sacar el cemento, incorporar áreas verdes para descansar, relajarse y compartir con sus amigos, pintar los muros de las salas de clases, que no los encierren con la cantidad excesiva de rejas que observan a su alrededor, injustificada, violenta para ellos/as.

El diseño de la institución escolar regulada por la institucionalidad a través de sus ordenanzas, debiera considerar aspectos psicológicos y valóricos de los sujetos escolares, que incumben al sentimiento del apego al lugar, al logro de la privacidad, a la ocupación del espacio mediante la demarcación de la territorialidad de sus ocupantes, en síntesis, al logro del habitar en el colegio.

Bibliografía.

- **ÁVILA-FUENMAYOR, F.** (2007). El concepto de poder en Michel Foucault. Revista de filosofía A Parte Rei, N^o 53, Sept. 2007 / www.serbal.pntic.mec.es
- **BARJAU, E.** (Comp.) (1994) Martin Heidegger: Conferencias y artículos. Cap. VI: Construir, pensar, habitar. Editorial Odós, Barcelona.
- **BARTHES, R.** (1990). La aventura semiológica. Paidós, Barcelona.
- **BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R.** (1987). "La escuela capitalista", Editorial Siglo veintiuno. Madrid.
- **BENBENASTE, N., DELFINO, G., y VITALE, N.** (2006). La contribución de la psicología al concepto de poder. Universidad de Buenos Aires. Publicado Univ. Psicol. Vol. 5, N^o2, Mayo 2006. Bogotá.
- **BERGER, P. y LUCKMANN, T.** (1972). La construcción social de la realidad. Editorial Amorrortu. Buenos Aires.
- **BOURDIEU, P.** (2000). Poder, derecho y Clases Sociales. Editorial Desclee, Bilbao.
- **BRUNER, J., ELACQUA, G.** (2003). Factores que inciden en una educación efectiva: Evidencia Internacional. / www.opech.cl
- **CANO, A.** (2005). "Elementos para una definición de evaluación", Universidad de las Palmas de la gran Canaria, Palmas, España / www.ulpgc.es
- **CASTAÑO, J., BERNAL, M., CARDONA, D., y RAMÍREZ, I.** (2005). La enseñanza de la arquitectura. Una mirada crítica. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. 1, Julio-Diciembre 2005:125-147
- **de PAZ, D.** (2004). Tesis Doctoral: Prácticas Escolares y Socialización en la Escuela como Comunidad. Cap. I, *La importancia de la experiencia escolar*, 1.3. Concepciones sobre la socialización escolar y el currículum. Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona.
- **DELGADO, J. y GUTIÉRREZ, J.** (1999). "Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales". Editorial Síntesis S.A. Madrid.
- **DEWEY, J** (1953). Democracia y Educación. Editorial Losada S.A. Buenos Aires.
- **ECO, U.** (1986). La estructura Ausente: Introducción a la semiótica. Editorial Lumen. Barcelona.
- **ECO, U.** (2000). Tratado de Semiótica General (5ta. Ed.). Editorial Lumen, Barcelona.
- **ELMORE, R.** (2010). Mejorando la escuela desde la sala de clases. Área de Educación. Fundación Chile, Santiago.
- **FLICK, U.** (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Editorial Morata, Madrid.

- **FLORES, C., y LARA, M.** (s/a). ¿Semántica del objeto o el objeto semantizado? www.6tesis.com.ariculos/Semantica_del_objeto.htm
- **FONAGY, P. y MENDIOLA, M.** (2005). "Teoría del apego y psicoanálisis". Revista Internacional del Psicoanálisis "Aperturas Psicoanalíticas", N° 20 / www.aperturas.org
- **FOUCAULT, M.** (2009). Vigilar y Castigar. Editorial Siglo Veintiuno. (2da. Ed.). México, D.F.
- **FOUCAULT, M.** (1992). Microfísica del poder. Ediciones La Piqueta. Madrid.
- **FOUCAULT, M.** (1988). El sujeto y el poder. Revista Mexicana de Sociología, Vol. 50, No. 3. Jul. Sep., 1988:3-20
- **FOUCAULT, M.** (1980). El ojo del poder. Entrevista con Michel Foucault, en Bentham, Jeremías: *El Panóptico*, Ed. La Piqueta, Barcelona.
- **FOSSATI, M., y BUSANI, M.** (2004). Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela. Revista Pilquen, Sección Pedagógica, Año VI, N ° 1. CURZA, Universidad Nacional de Comahue, Provincia de Neuquén, Argentina.
- **FREIRE, P.** (1990). "La naturaleza política de la educación", Ediciones Paidós.
- **GIDDENS, A.** (1995). "La constitución de la Sociedad", Amorrortu Editores. Univ. De Chile. Facultad de cs. Sociales, Santiago.
- **GIMENO SACRISTÁN, J.** (2003). "El alumno como invención". Editorial Moratas, s.l. Madrid.
- **GIROUX, H.** (1992). "Teoría y Resistencia en Educación; una pedagogía para la oposición". Editorial Siglo XXI, México.
- **GIROUX, H.** (2001). Los profesores como intelectuales transformadores. Revista Docencia, N° 15, año XVIII, Santiago.
- **GONZÁLEZ, S., KREITHER, J., LIZANA, J., RODRÍGUEZ, M., y ZAVALA, G.** (2009). Individuación y modernidad: La constitución de la persona en el espacio público. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, N ° 16:5-20.
- **GUBBINS, V., DOIS, A., y ALFARO, M.** (2006). Factores que influyen en el buen rendimiento escolar de niños y niñas que viven en condiciones familiares de pobreza / www.psicologia.uahurtado.cl
- **GUZMÁN, S. y MARAMBIO, J.** (2004). Tesis: Las representaciones sociales del espacio escolar en jóvenes de dos liceos municipales. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Santiago.
- **HALL, E.** (1998). La dimensión oculta. Editorial Siglo Veintiuno. México. D.F.
- **HIDALGO, M.** (2009). Apego al lugar: ámbito, dimensiones y estilos. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología Cognitiva, facultad de Psicología, Universidad de La Laguna. Santa Cruz de Tenerife, España.

- **IÑIGUEZ, L., y ANTAKI, CH.** (1994). El análisis del discurso en psicología social. Boletín de Psicología, No. 44:57-75. Universidad de Valencia. España.
- **JACKSON, P.** (1989). La vida en las aulas. Ediciones Morata (6ta. Ed.). Madrid.
- **JUNG, C.G.** (1983). Teoría de psicoanálisis. Plaza & Janes Editores, Barcelona.
- **LEWIN, K.** (1942). La teoría del campo y el aprendizaje. Conferencia. Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación en los Estados Unidos de América.
- **LÓPEZ, M., y REGAL, N.** (s.a). "Ontogénesis del lenguaje". Infomed, especialidades medicina de rehabilitación. Logopedia Infoterapia. Cuba. / www.skl.cu
- **MARAFIOTI, R.** (2005). Charles, S. Pierce: El éxtasis de los signos. Editorial Biblios. Buenos Aires.
- **MARX, K.** (1844). Manuscritos económicos y filosóficos / www.marxists.org
- **MCLAREN, P.** (1994). "Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo", Rei-Aique-Ideas, Buenos Aires.
- **MOLINA, V.** (2006). Currículo, competencias y noción de enseñanza-aprendizaje. PRELAC. N° 3, Agosto 2006. UNESCO, Santiago.
- **MOLINA, V.** (2000). Entrevista: La actividad que permite el aprendizaje es acción acompañada de pensamiento. Revista Docencia, N° 12/Diciembre 2000:35-46. Santiago.
- **MONTECINOS, H.** (2008). Las ideas estéticas de Marx. Revista Latinoamericana de Ensayo / www.critica.cl
- **MORRIS, C.** (1985). Fundamentos de la teoría de los signos. (1era.Ed. Castellano) Edición Paidós. Barcelona.
- **NARANJO, S.** (2005). La comunicación es textual. Semiótica de la productividad textual e interpretación / www.revista.utadeo.edu.co
- **NOT, L.** (1992). La enseñanza dialogante. Editorial Herder. Barcelona.
- **OLIVA, A.** (2004). Estado actual de la teoría del apego. Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente, N° 4:65-8. Sevilla / www.paidosiquiatria.com
- **ORTIZ, L.** (1999). Acción, significado y estructura en la teoría de a. Giddens". Revista de Ciencias Sociales, Convergencia. Año 6, N ° 20. Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, Toluca, México.
- **PALAÚ, M.** (2002). Introducción a la semiótica de la arquitectura. Editorial Universitaria Potosina, Universidad Autónoma San Luís Potosí, Bolivia.
- **PROSHANSKY, H, ITTELSON, W. y RIVILIN, L.** (1978). Psicología ambiental. Editorial Trillas. México.

- **RAPOPORT, A.** (1978). Aspectos humanos de la forma urbana. Editorial Gustavo Gili S.A. Barcelona.
- **RIQUELME, R.** (2006). La sociología interpretativa de Alfred Schütz. Reflexiones en torno a un planteamiento epistemológico cualitativo. Revista Alpha, N° 23, Diciembre 2006:201-213. Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de La Frontera / www.scielo.cl
- **RIVAS, M.** (2001). La semiosis: Un modelo dinámico y Formal del análisis del signo. Revista Electrónica Razón y Palabra Especializada en Comunicación, N° 21, febrero-Abril 2001 / www.razonypalabra.org.mx
- **RODRÍGUEZ, Ma. LUZ.** (2011). La teoría del aprendizaje significativo. Revista electrónica IN, Vol. 3, N° 1. Centro de estudios a distancia (C.E.A.D.), Santa Cruz, Tenerife / www.in.uib.cat
- **ROJAS, C.** (2011). Tesis: "El espacio aula como constructor de emociones y sentidos". Univ. Académica Cristiana. Santiago.
- **ROMERO, A.** (2010). Sobre la historia y el poder. Estudios de teoría política. Volumen I. Editorial Equinoccio. Universidad Simón Bolívar, Estado de Miranda, Venezuela.
- **RUBINO, V.** (s.a). Fundamentos del pensamiento de Carl G. Jung / www.fundacion-jung.com.ar
- **STAKE, R.** (1999). "Investigación con estudio de casos". Editorial Morata s.l. Madrid, España.
- **TADEO LOZANO, J.** (2005). "Cuadernos de la facultad de comunicación social", N° 1, Universidad de Bogotá. / www.utadeo.edu.co
- **TOROP, P.** (2003). "La escuela de Tartu como Escuela". Revistas Electrónica Semestral de Estudios semióticos de la Cultura, N° 1 Granada. / www.vgr.es
- **TORRES, J.** (1992). "El Currículum Oculto". Editorial Moratas. s.l. Madrid, España.
- **VALERA, S.** (1999). Espacio privado, espacio público: Dialécticas urbanas y construcción de significados. Revista Tres al Cuarto, N° 6:22-24.
- **VALERA, S., POL, P., y VIDAL, T.** (2000). Programa Pre-grado Psicología Ambiental. Departamento de Psicología Social. Universidad de Barcelona / www.ub.edu
- **VÉLEZ, G.** (2007). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Revista Pampedia N° 3, julio 2006-junio 2007. Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana, México.
- **VERGARA, J.** (2011). La concepción de la educación de Hayek y Friedman. Cátedra Magíster Currículum y Comunidad Educativa, Facso, Universidad de Chile, Santiago.
- **VIDALES, C.** (2011). Semiótica y Teoría de la comunicación" Tomo II. Colección Altos Estudios, N° 24. CECYTE, Monterrey, México / www.caeip.org / www.razonypalabra.org.mx

Documentos y Organismos consultados:

- Censo 2002 / www.censo.cl
- Confech. Petitorio Confech Agosto 2011/ www.movilizatechile.cl
- Educarchile / www.educarchile.cl
- Gendarmería de Chile. Ministerio de Justicia. Gobierno de Chile / www.gendameria.gob.cl
- INE: Instituto Nacional de Estadística / www.ine.cl
- Informe McKinsey 2010: ¿Cómo los sistemas educativos que más mejoran continúan mejorando? / www.eduteka.org
- Marco de la Buena Enseñanza 2003. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile / www.mineduc.cl
- Observatorio Social Reporte Comunal Comuna Padre Hurtado (1er Semestre 2012) / www.observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl
- Opech (2003).La privatización de la educación en Chile. www.opech.cl
- Ordenanza General de Urbanismo y Construcción (2009). Título IV, Cap. V: Locales escolares y hogares estudiantiles, Ministerio de Vivienda y Urbanismo, Gobierno de Chile / www.minvu.cl
- Seminario Espacios Educativos en Chile y América Latina. Reporte Final. Ministerio de Educación de Chile. Noviembre 1994, Santiago.
- Sistema Nacional de Evaluación del desempeño de Establecimientos Subvencionados y de los regidos por el D. L. 3166, SNED. 2012 / www.sned.mineduc.cl
- Organo Association Internationale de Sémiotique (1969). Revista Semiótica, No. 1. París.

Anexos.

1.- Entrevistas Individuales: Estudiantes 1ero. a 4to. EM.

Entrevista Ana (A). Estudiante de 2do. año medio	Lugar: sala de clases. Duración: 45 minutos.
---	---

E: El tema de esta entrevista es la arquitectura escolar en cuanto a cómo es sentida... Anaa si tuvieras que describir tu colegio a una persona que no lo conoce... ¿físicamente cómo lo describirías?

Ana: Es un colegio amplio... que está en una esquina de todo el sector...y que los colores... los colores que más predominan en el colegio que son el rojo y el azul.

E: Y dentro del colegio qué dirías...

Ana: ...que tiene un patio amplio...que sus salas están como en el borde...

E: Explicáte... ¿cómo alrededor del patio?

Ana: ... si, al medio del patio.

E: Y sobre el estilo... qué opinas...

Ana:del estilo...mmm... que es un estilo...no sé, clásico...

E: ¿Por qué clásico...?

A: Porque es como lo mismo de todos los colegios

E:... es un diseño que se repite...

A:...si, si

E: ¿En cuáles colegios...?

A: ... como el Luís Pasteur, como el Paul Harris (ser refiere a colegios del sector) que también que tiene las salas como al medio

E: ¿Y tú has estado en otro colegio aparte de éste?

A:... no, pero si he ido a los otros

E: ... de cuándo estás en este colegio

A: De Kínder

E: ... o sea viste todo el desarrollo del colegio

A:... si

E: ... ¿alguna otra cosa en la descripción? ...áreas verdes por ejemplo u otras; detalles que te parezcan necesarios...

A: Tiene un plaza que tiene juegos para niños más chicos...que al lado está el gimnasio que es un lugar que se ocupa para graduaciones... como para los actos...y que al frente también hay otro patio más chico... que no tiene techo... y que está el casino.

E:... eso en términos generales

A: Si

E: Entonces es como un colegio convencional, clásico como tú dices, que se parece a otros colegios que has visitado... ahora metámonos en el terreno de las percepciones, de las sensaciones, de lo que te provocan los elementos... ¿te gusta tu colegio?

A: Si...eh, pero me gustaría que tuviera más áreas verdes...como más árboles porque encuentro que los árboles de allá igual le daban un toque al colegio pero los cortaron... como un toque más de vida, más de color.

E: ...pero allá afuera hay un sector de áreas verdes... ¿las puedes usar?

A: No se usan mucho... están afuera y nosotros pasamos la mayoría del tiempo acá adentro... y en el patio...igual es cómodo el colegio porque tiene todo cerca...tiene de todo pero lo que le faltaría son más áreas verdes porque las otras tampoco las usamos mucho.

E: ¿Y por qué no las usan mucho?

A: Porque son áreas de básica.

E: ... ¿y respecto de los colores corporativos....?

A: ...que son el azul y el rojo.

E: ...si. Qué te parecen... te gustan...

A: ... eh... para afuera está bien como para...usar el blanco en las salas... es como igual para más concentración no se puede pintar de otro color porque no nos concentraríamos para estudiar...si me parecen los colores del colegio.

E: ¿Te gustan porque se podría concentrar?
A: Si
E: ¿Has visitado otros colegios con salas de otros colores?
A: Arriba la sala antes era verde, y cuando entrabas como que no te *fijabai* en la pizarra...
E: ¿A cuál sala te refieres?
A: A la sala de las cortinas verdes (Se refiere a la sala del 1ero. medio E)
E: ¿Qué sensación te daba entrar a esa sala?
A...era como más viva, como más acogedora
E: Ya... ¿más acogedora?
A: Si
E: ... y acá las salas son todas blancas y en ese sentido, ¿no serían tan acogedoras?
A: No, no me parecen acogedoras las salas...son como más frías.
E: ...y el propósito sería como dices para concentrarse...ahora estamos dentro de una sala que no tiene la disposición habitual porque normalmente la sala tiene otra disposición...los bancos están direccionados apuntando hacia el pizarrón... ¿cuál será el propósito de esta disposición?
A: Porque venimos a clase y en la pizarra está la materia... está todo y es como para eso mismo... para enfocarse en la pizarra.
E: ¿Y esta dirección permite la interrelación entre los estudiantes...se paran o no lo hacen?
A: ¿...se refiere a que se paren a conversar o que?...si igual porque...
E: Recordando tu experiencia, ¿se alteran el orden de los bancos?
A:...si igual se altera un poco
E: ¿Y eso por qué se hace?
A: ...
E: ¿En cuáles situaciones mueven los bancos?
A:...cuando hacemos grupos, cuando nos cambian de puesto...
E: ¿Te refieres a cuando hacen grupos de trabajo?
A: Si...o cuando estamos en convivencia.
E: ¿Y cuál sería la relación entre esta disposición y el aprendizaje?
A: ¿Ayuda al aprendizaje?... si, pero a veces podría ser un poco más didáctico. Por ejemplo como en círculo.... sería como salir de la rutina de siempre.
E: Y respecto del interior de las salas...esta sala blanca de alguna forma no acogedora como tú dices, ¿qué propondrías para que fuese acogedora?
A: Como nosotros la adornábamos un poco aunque nunca nos pusimos bien de acuerdo...como eso poner las cosas que a ti te gustan ...el diario mural con cosas informativas... alrededor de la sala adornar ad doc a lo que estamos... por ejemplo primavera, verano, invierno, etc. y las cortinas igual...más acogedoras.
E: ¿Tú propones poner cosas que a ustedes les gustan...?
A:...si
E: Y respecto de una cuestión que sucede a menudo en la sala...los bancos se rayan mucho y hay que limpiarlas permanentemente, ¿cuál será el propósito de rayar los bancos?
A: Yo personalmente lo hacia...pero era una cosa como marcarla porque me sentía cómoda en mi mesa y después me la quitaban... para eso es... es como para marcar tu mesa. Cuando le pusimos las cartulinas no las rayaban porque tenía las cosas que a nosotros nos gustaban... pero después les sacaron las cartulinas
E: ¿Te refieres a la decoración que hicieron en sus mesas?
A: Si
E: Y habitualmente qué escriben, cuáles son los tipos de mensajes...
A: No sé, yo escribía letras de canciones, dibujaba a Bob Esponja
E: ¿Y los demás compañeros?
A:... no sé...ponían...aparatos sexuales y ponían puras tonteras.
E: ¿Y dónde dibujaban los aparatos sexuales? ¿No iban en el puesto de uno?
A: Iban en las sillas...pero yo no los dibujaba en mi mesa
E: ...o sea...se rayan para marcar pertenencia A...si
E: ¿Y los rayados en las paredes?... ¿acá es más difícil rayar?
A: ... si
E: ¿Por qué?
A: ...porque te ven...

E: ¿Y en los baños se raya también?
A:... yo... los rayan con puras tonteras...no sé porque rayan los baños
E: Cómo cuales tonteras...
A: Por ejemplo cuando ponen peleas... te hacen como amenazas en los baños...a la Javiera, mi amiga, le pusieron que era una cuestión tanto y tanto...
E: ... ¿pero los baños los pintan habitualmente?
A:...no
E: ¿Pero los limpian?
A:...no a menudo, pero los limpian.
E: Siguiendo en los baños...cómo te parece el diseño y la estética... los colores
A:...no me gusta. Por ejemplo los basureros deberían tener tapa...están todos los papeles así... es antihigiénico... y los baños deberían tener cadena porque eso que se tiren solos y que tienes que esperar a que se tiren... igual de asco ver eso.
E: Y los colores del baño... ¿te gustan?
A: Si, es que es cerámica
E: ¿Pero son bonitos... te parecen agradables?
A: ...si
E: Y respecto de la intimidad en el baño... cómo te sientes cuando entras al cubículo individual... ¿hay intimidad o estás a la vista?
A:...no, está bien
E: ¿Y en las duchas?
A:... no...En las duchas no... No es un lugar limpio, hay agua helada... y además no tiene ni cortinas ni nada...
E: ¿Y cómo se bañan las niñas?
A:...no se bañan... nadie se baña en las duchas. Aparte se lavan un poco todas... nos mojamos el pelo... los chiquillos se bañan
E: ¿Pero ustedes no?
A:...nos da asco porque no es apropiado
E: ...entiendo. Es complicado para ustedes que están en una edad de desarrollo. Pasemos a otro punto. Vamos a realizar un ejercicio...una simulación. Tú serás un pájaro volando sobre el colegio...vamos a sacar el techo grande que cubre el patio central, y vas a imaginar la estructura general del colegio...observa la estructura principal... ¿qué sensación te provoca esta imagen?
A:... ¿sensación de la vista?
E: Si
A: De arriba se ven casi puros cuadrados y figuras geométricas, y que se ven como puros cuadrados y de distintos colores.
E: ... por qué dices de distintos colores
A: Porque el techo es de un color y más allá se ve el piso que sería como plomo...si, como colores de cemento que serían como de distinta profundidad porque el techo esta ahí...
E: Y esta distribución de salas cuadradas y colores grises...qué te provoca
A:... protección y separación de uno y otro.
E: ... explícate
A: Provoca...intimidad porque es como que estás en tu círculo con el que tu *compartis*...acá son tus compañeros que los ves, que los conoces.
E: ...o sea... es una estructura como circular que permite que estén y compartan los que se conocen...
A: Si
E:... sigamos en la vista aérea... ¿tú sabes dónde están las oficinas de dirección general?
A: ...si
E: ¿Dónde están?
A:... allá (Señala con la mano hacia las oficinas)
E: Y cómo están ubicadas...describelas
A:...subiendo la escalera
E: ¿Cuáles oficinas están allí?
A:...está la de inspector general, la sala de profesores, la del...utp...y la sala de la tía mary... la inspectora... y las otras no me acuerdo bien...
E: ¿Cuál función cumpliría que estén esas oficinas concentradas en ese lugar... para qué sirve que estén de esa manera?

A: Yo creo que es para apoyarse unos y otros, porque si se necesita en libro lógicamente deben estar cerca para buscarlo...y marcar la salida... y esas cosas de los profesores.

E: ¿Tú has estado parada en ese lugar?

A:...si

E: ...Y has mirado hacia el interior del colegio... ¿qué es lo que observas?

A:... ¿desde allá para acá?

E: Si

A:...se ve la distribución de las salas, con la galería y el patio, y esas cosas.

E: ¿Y qué te permite eso?

A: ... una vista previa de la... de todo.

E: ... ¿una vista grande...?

A: Si

E: ¿Y cuál será el objetivo de que esté esa disposición y tengas esta vista general...no para ti sino que para las autoridades y personas que están allá?

A:...ah... que pueden ver lo que pasa en los recreos, porque por ejemplo el inspector general de por si se para ahí...y ve como lo del recreo... como donde nos juntamos todos.

E: ... el inspector general al colocarse ahí para observar está viendo que es lo que esta pasando con ustedes...

A:...si

E: ¿Qué sentido o relación tiene que se ubique allí con educar?

A:...con educar...yo creo que la relación que tenemos nosotros con nuestro entorno y para educar... como conocer más nuestro aspecto... como de nuestras juntas...yo ceo que para es más que nada.

E: ¿Qué buscaría propiciar o evitar con las juntas que señalas?

A:...evitar discusiones donde se gana él... eh, para ver si ve algún conflicto...algo así. Yo creo por eso se pone allí.

E: Sigue en esa ubicación... en esta visión panorámica del espacio... ¿existen lugares en donde no pueda llega la vista del inspector general?

A: ¿Donde él no pueda ver?

E: Si

A: Desde donde él está hay lugares... no hay lugares...hay pocos... en el tercer piso no se puede ver nada... desde allá se ve el techo solamente...

E: ¿Hay lugares desde ustedes no puedan sentir esa mirada?

A:...si...más que nada en lo pasillos... en lo pasillos no ve mucho... de aquí y de allá (indica con las manos).

E: Y cuando estás en el patio y percibes que está mirando el inspector general... ¿qué sensación te provoca?

A: ... es que no...

E: ¿O no te das cuenta?

A: Si me doy cuenta...si observo... soy muy *observativa*...pero no me intimida ni nada.

E: Es decir, tú sigues con tu actividad

A: Si

E: ... y cuando estás fuera de su alcance visual, ¿cómo te sientes?

A: Es que me siento igual... como no me siento intimidada...

E: ...Tú haces tus cosas igual...

A: ...si

E: ¿Y tus compañeros/as tienen tu misma actitud?

A:... no... por ejemplo el desorden no van a estar haciendo desorden aquí y afuera no ...igual cuando estoy haciendo cosas igual no las voy a estar haciendo delante del inspector general porque obviamente me puede mandar suspendida por alguna cosa

E: ¿En ese sentido sabes donde poder hacer tus cosas y otras no...?

A:...si

E: Bien...en el patio al fondo hay una gruta con la Virgen María... ¿qué percibes de eso... te molesta... te parece?

A: ... me parece porque de por sí es como un colegio católico... porque en todas las salas esta la imagen de Padre Hurtado

E: Buen detalle

A:...está la virgen... y tenemos religión, y en religión cada vez que nos ponemos en oración y esas cosas... aunque algunos no seamos de alguna religión... algunos las respetan, se quedan callados... como que la virgen nos da un aspecto como de colegio católico, y me gusta.

E: ¿Tú eres cristiana?

A: Si.

E: Al lado de la Virgen hay unos murales ¿qué te parecen...qué opinión tienes de ellos?

A: Cuando los miraba desde lejos, como que todos tenían sentido diferente, pero todos iban relacionados así como con la música... el único que no entiendo es el joven que está encerrado y que esta como amarrado...

E: Lo que pasa es que está dentro de una cárcel... en la ventana hay unos barrotes, y detrás de los ellos se ve la playa... él está dentro, en una zona oscura y lo más luminoso es este marco de la ventana...tiene adentro una mesita con una botellas, etc. que representan un poco la droga... fue el tema del grupo que hicieron ese mural.

A: ...hay otro que fue una revelación para mí porque es una mujer embarazada que tiene una nota musical en la guata, y yo creo que es la esperanza la música... los otros jóvenes, los pololos escuchando música con audífonos...todo relacionado con la música

E: Los murales están relacionados con la juventud... todo lo que pasa en esta etapa... es un tema súper amplio y muy profundo... se conformaron grupos, y cada cual armó su proyecto de acuerdo a sus intereses.

A:... salían medios de comunicación como facebook

E: Así es...en otro mural un joven se está hundiendo en la arena porque hay una invasión de información y estímulos... ¿te gustaron los murales?

A:...si, si me gustaron.

E: Antes, ¿cómo era ese lugar?

A: ...antes era como frío... pintado blanco... con graffiti abajo.

E: ¿Y qué te parece que esté la Virgen junto a los murales?

A:...atrás de la virgen deberían pintar ...está como todo feo...como que los colores deberían cambiarlos...después de ver los murales te das cuenta de que está la Virgen.

E: Sigamos avanzando...más allá está el casino... ¿qué sensación te provoca estéticamente refiriéndonos al ambiente?

A:...de... es que es como cómodo el casino porque están las mesas, están las sillas y el pasillo...el casino lo encuentro cómodo.

E: ¿Y respecto de los colores del casino?

A:...bien porque son blancos de limpieza... es un lugar de comida.

E: ¿Tú harías intervenciones allí?

A:... ponerle una ventana a la tía porque quedamos pasados a comida.

E: Volvamos al patio nuevamente... ¿qué elementos te parecen convenientes o agregarías a esta parte central?

A: Un escenario más bonito...

E: Porque el que está es...

A:... es muy chico. Cuando se suben y lo pasan cambiando...a veces está o no... con la cortina abajo... no se... un escenario estable.

E: ¿Alguna otra cosa?

A: ... no, eso no más.

E: ¿Y respecto de los colores?

A: ...los colores no... me parecen bien... es que tampoco podrían cambiar porque es como la identidad y como que ya todos los conocen por esos colores.

E: ¿Y esos colores te gustan?

A:...si, si me gustan los colores de colegio.

E: Y respecto de esos colores del colegio que se repiten un poco en el uniforme...colores que son corporativos como tú sabes pues lo hemos visto en clases... ¿estos colores tienen relación con el aprendizaje?

A:... ¿los colores con el aprendizaje?

E: Claro... los mismos colores en el edificio y los mismos colores en el vestuario... ¿tendrán relación con el aprendizaje?... pues estamos hablando del colegio...

A: Yo creo que es por identidad, pero con el aprendizaje no sé que tienen que ver los colores con el aprendizaje. Yo creo que por ejemplo en la sala son para no distraerse.

E: ¿Habría una relación más directa?

A: Si,... pero los otros colores con el aprendizaje no...

E: ... ¿No lo mejora, no lo altera, no lo perjudica...nada?

A: ¿Con los colores de la ropa?

E: Si

A: No creo que sea un impedimento para la educación los colores de la ropa... porque a veces venimos con ropa de calle y se hace lo mismo

E: En la sala tú dices que el blanco es necesario para el aprendizaje... ¿cierto?

A:...es como más concentración, más que nada.

E: Pero respecto de lo que señalaste anteriormente, de que la sala sea acogedora porque es un lugar en el que pasas bastante tiempo, cómo lo harías para que sea por un lado un espacio de concentración académica pero también que sea un espacio...

A: ¿...acogedor?

E: Exacto...

A: ... colores más fuertes en los bancos... adornarlos. Las mesas me gustaban como estaban a principio de año.

E: Y del uniforme, qué piensas...qué harías con él considerando que no tiene incidencia según tu criterio en el aprendizaje

A: ¿...con el uniforme?

E: ... Sinceramente...

A: ... que la polera volviera a ser blanca... me gusta que no usemos camisa porque era con la corbata... pero me gusta que sea así polera y falda...

E: Entonces, ¿para qué serviría el uniforme si no tiene relación con el aprendizaje?

A: ... para identificarnos como colegio... y afuera para desfilas para tener identidades distintas

E: ¿Y para qué las instituciones querrían identificar a sus estudiantes...cuál será el propósito?

A: Distinguir uno del otro porque si todos tuviéramos el mismo uniforme no se distinguiría cual sería de cual colegio.

E: ¿Y por qué los colegios se tiene que diferenciar?

A:...que se vea... como por ejemplo que tuvo excelencia académica y que nos distingan ...yo creo que es más que nada por eso... por la banda... este es un colegio que tiene muchas cosas porque distinguirse.

E:...entonces los colores del colegio y del uniforme...

A: ...como que lo identifican que es del Patricio Mekis

E: Entonces y según tu criterio, ¿este colegio se distingue en la comuna y en relación a otros colegios?

A: ...si

E: ¿Y cuál es la función de los colores del colegio?

A:... como que ven a alguien y al tiro lo identifican por su logo y esas cosas.

E: ...y eso lo identifica a su vez con los logros según lo que me dices... ¿te da un prestigio?

A: Si

E: ¿Te sientes bien cuando vas con el uniforme?

A: Si

E: ¿Te identificas con ese prestigio?

A: Si

E: Entiendo, y por ejemplo, si ves a una niña del liceo Paul Harris, ¿qué piensas?

A: Pienso que no me gusta ese colegio por la gente que va, y porque es muy... porque la gente hace el colegio... entonces si la gente del ambiente no me gusta entonces no me cambiaría a ese colegio.

E: ¿Qué tipo de gente va ahí?

A: Flaites.

E: ¿Y eso qué significa en relación al estudio?

A:... bueno, igual hay gente que va a estudiar y gente que no va a estudiar, pero como es un colegio municipal... más que nada yo creo que van ...va más gente flaites... como que cambia el colegio... como que hay muchas peleas... como que no tiene mucha excelencia académica, y como que nadie quiere estar ahí.

E: ¿Y eso afecta o no en la educación de ese liceo?

A:... en la educación porque quieren que los profesores sean buenos pero los alumnos no le prestan atención entonces los profesores tampoco van con buena intención a hacer las clases.

E: ¿A qué te refieres... a qué van desgastados?

A: ...si

E: ¿Porque el ambiente es difícil?

A: ...si

E: Ahora, como tú has venido tantos años a este colegio, lo que te voy a preguntar tiene relación con una situación que te ha pasado miles de veces... vienes caminando hacia el colegio en la mañana de un día cualquiera y ves el colegio desde lejos... te vas acercando... qué te provoca la arquitectura de edificio, y segundo qué relación se podría establecer entre este edificio y la comunidad... con las casas que están alrededor

A...que me gusta porque su aspecto es como más como de las casas...como más rural... como que no hay como una gran distinción... porque hay colegios muy grandes como el Terra Austral que no pasan desapercibidos... son muy visibles... es visible, pero no en exceso... como que no llama tanto la atención... por ejemplo para navidad llama harto la atención porque estaba decorado y esas cosas... pero de por sí es grande y todas esas cosas... pero es más rural el aspecto

E: Consideras que se integra, que no se individualiza como edificio sino que se integra a las casas...

A: ...si

E: Entremos nuevamente al colegio ...hay una situación que pasa seguido...se reparan semanalmente bastante los interruptores y enchufes porque según la administración los chiquillos los destruyen... los hunden, los rompen ...especialmente en la enseñanza media...por qué sucede esta situación ...qué habrá detrás o no hay nada según tu criterio...

A:... no sé... a lo mejor donde traemos las planchas de pelo, los cargadores de celulares y los sacamos como muy bruta y ahí a lo mejor se hace algún daño...los interruptores de la luz porque se juega con ellos...

E: ¿Son cosas sin mayor intención... pasa por el uso?

A:...si... nunca he visto a alguien jugando con el interruptor como para andar haciendo daño intencional.

E: ¿Nunca lo has visto?

A: No

E: Y otra cosa bien interesante que sucede es cuando están los estudiantes tirados en el piso... como manada...por qué lo hacen...cómo se sienten

A: ... ah, es que siempre somos las mismas y vienen los chiquillos a molestarnos, entonces nos acostamos y empezamos a hacer cualquier tontera

E: ¿Y puede llegar cualquiera al grupo e integrarse?

A:... es como más unido...cuando estamos afuera hablamos todo y todos... en este curso todos sabemos lo que nos pasa... por ejemplo cuando la Cony Sánchez estaba embarazada todos la apoyamos...no me gusta ver a la gente triste.

E: ¿Y en alguna ocasión les dijeron los inspectores que se debían parar?

A:...si...

E: ¿Y qué hacían ustedes... cuáles eran las razones que les daban?

A:... decían párense porque puede pasar gente o cosas así... puede pasar alguien corriendo y pegarnos... como protección para nosotros... igual cuando jugábamos al fútbol con las chiquillas... que metíamos mucha bulla...

E: ¿O sea interrumpían el desarrollo de las clases con sus voces?

A... si

E: ¿Tú consideras que hay espacios como para que hagan ese tipo de cosas?

A:... faltan espacios porque, por ejemplo, todo lo ocupan para educación física... porque la plaza tampoco se puede ocupar porque es para básica, y también nos retan cuando estamos en hora libre.

E: Otro tema interesante es que el colegio se caracteriza por tener bastantes rejas... qué piensas de eso

A:... las rejas... si, pero esas son muy altas dan aspecto como de cárcel (Indica con la cabeza hacia fuera)

E: ¿Te refieres a las de afuera?

A...si, y las de ahí por ejemplo, los chiquillos juegan a la pelota y yo creo que es para nuestra protección igual

E: ¿Y qué piensas de las rejas en el segundo piso?

A:...tiene muchas rejas

E: ¿Y para que serán?

A:... no sé... yo creo que para protección... pero son muchas.

E: ¿Y qué imagen te provoca desde afuera esas rejas?

A:...siempre veo esa y esa (indica las rejas), pero no es muy grato

E: ¿En qué sentido no es grato?

A:... es que se ve feo... parece cárcel afuera...arriba...

E: Otra cuestión que caracteriza al colegio es que las salas tienen ventanas de corrido, en ambos costados, y más o menos bajas... supongamos que estás sentada dentro de una sala... ¿cómo te sientes cuando te miran desde afuera de la sala?

A: ...intimidada porque estamos en nuestro círculo y que lleguen otras personas de afuera del colegio... no así si son profesores que conocemos.

E: Es decir, ¿si son personas del colegio no te altera?

A: ...no

E: ¿Y si fueran otros profesores o inspectores?

A: ...los inspectores tampoco porque...es que yo llevo harto tiempo en el colegio entonces es como que los conozco a todos... pero igual como te distrae con lo que están haciendo afuera.

E: Imagina que tú estás caminando por el pasillo mirando hacia adentro de la sala... ¿qué te permite esta situación?

A:... ¿mirar a todos y que todos te miren?... porque cuando yo me paseaba para preguntar, por ejemplo cuando pasábamos retirando presidentes de curso y esas cosas... mirábamos y todos te miraban, como que todos se distraían de afuera ...como lo mismo que te pasa a ti cuando estás adentro.

E: ¿Y cuál será el objetivo pedagógico de la ubicación de las ventanas?

A: ¿...pedagógico?... que todos nos distraemos, pero pedagógico... ¿en qué sentido?

E: ¿Tiene la ubicación de las ventanas alguna relación con el aprendizaje?

A:...para que entre más luz, más viento... da como más ventilación... ¿y pedagógico?... creo que es algo por la luz más que nada... porque la distracción no le sirve a lo pedagógico...

E: ¿...luz, ventilación... qué más?

A: Yo creo que es tener una vista de lo que pasa afuera... por si pasa un incendio o algo así.

E: Si fueras arquitecta, ¿diseñarías este colegio como está actualmente?

A:... eh... si, pero le sacaría la sala del fondo para que se una con el otro patio para que no esté tan lejano y que el patio quede más amplio...le pondría una sola entrada, y que el gimnasio tuviera como más uso, como otras cosas más utilizables, más accesibles.

E: Es decir, ¿lo encuentras encerrado?

A: Si, acercaría el casino...

E: ¿Y respecto del orden de las salas?

A: Las dejaría así porque están conectadas...los profes se pueden comunicar.

E: ¿Y los pasillos y sus rejas?

A: Dejaría las rejas porque dan protección... la altura está bien y todas esas cosas.

E: ¿Y sobre la biblioteca que es un espacio que tú conoces...qué te parece?

A: Es como un espacio de concentración porque *tenis* todo, están los libros y es un momento en que *tenis* que guardar silencio y está como todo...los computadores, están los puff para sentirte más cómodo para leer los libros, pero encuentro que no se usa mucho porque los recreos se hacen cortos... sería después de clases.

E: ¿Es un problema?

A: No sería como tanto un problema pero gente que le gusta va, pero encuentro que se usa poco porque se usa más que nada para imprimir y esas cosas.

E: ¿Te gusta el diseño?

A: Si, es como acogedor porque están los libros... me gusta

E: ¿Hay diferencia con las salas?

A: Si, porque están los libros y las mesas están en otro orden y son como en grupo.

E: ¿Cuál de los dos espacios te gusta más... la sala o la biblioteca?

A: La biblioteca

E: A groso modo, como para redondear una idea, te parece bien estructurado el edificio... ¿te parece acogedor en general?

A: Si

E: Harías algunos cambios que serían en las áreas verdes, algunas cosas al interior de las salas, conectar los espacios, ¿te parece que se pinten más murales?

A: Si

E: ¿Por qué?

A: Si, pero con mensajes porque si *pintai* las paredes blancas no tendría sentido pero con mensajes bonitos si me gustaría.

E: ¿Alguna otra cosa te gustaría se agregara al diseño... otra cosa que se hiciera en el colegio?

A: Allá donde está la Virgen que hubieran más bancas para sentarse... ponerle cerámica como mosaico.
 E: ¿Te refieres a embellecer el espacio?
 A: Si
 E: Muchas gracias por tu colaboración.

Tomás (T) Estudiante de 3ero. medio	Lugar: Sala de clases Duración: 1 hora
--	---

E: ¿Cómo describirías a tu colegio?
 T: Físicamente sería un lugar amplio, en parte con harta infraestructura en cuanto a salas... y más espacios, se podría decir, más urbanos que naturales... hay poco ambiente de pasto y esas cosas, es como todo arquitectónico se podría decir
 E: Mucha arquitectura, ¿mucho cemento?
 T: Mucha arquitectura...y pocas áreas verdes
 E:... respecto de la estética... del diseño, de la belleza o no belleza del espacio cómo lo considerarías
 T... a mi parecer nunca me ha gustado, en general, la estructura de todos los colegios, siento que es... no sé si podría decir, una un modelo carcelario... no sé si podría decir.
 E: Si claro... si es lo que tú piensas.
 T: ... donde te miran alrededor y hay un patio central donde están todos los alumnos y los superiores te miran por arriba
 E: Qué te produce eso... qué sensaciones te provoca
 T: ...una intimidación se podría decir, una represión al alumnado se podría decir
 E: Y para qué buscarán esa...
 T: Para mantener a los alumnos controlados... yo creo que quieren saber todo lo que está pasando al interior de su estructura, de su colegio
 E: En ese sentido, tú percibes que no eres parte de colegio porque hablas de su colegio, ¿no es tu colegio?
 T: Exacto...siento que yo sólo vengo solamente a sacar un provecho obviamente. Me dan las facilidades para estar acá, pero vengo a... vengo y voy... no es parte de mí se podría decir
 E: Y cómo podría ser parte de ti arquitectónicamente hablando o estéticamente hablando... ¿podría ser o no?
 T: Si, pero tendría que haber un cambio... yo cacho, empezando por la estructura... y además...
 E: Por el diseño dices tú...
 T: Por el diseño del colegio y además por... por... por las reglas, yo creo, que se imparten en el colegio
 E: ¿De convivencia?
 T: Exacto
 E: ...de la disciplina... Yerko, metámonos dentro de la sala, imagínate dentro de una sala... estamos ahora dentro de una sala, pero normalmente el orden de la sala es otro ¿cierto?, los bancos están direccionados hacia la pizarra... qué piensas de eso, cómo lo vives
 T: ... o sea siempre ha sido así desde que obviamente empecé a estudiar y creo que ha sido así hace décadas... pero es muy similar a lo que yo explicaba de acuerdo al patio y esas cosas, porque se ve al profesor obviamente como a un ser superior y no como uno más del alumnado se podría decir, no como una más de las personas. Uno entra a la sala y hay que diferenciar totalmente lo que es uno como alumno y lo que tenemos alguien más arriba que no necesariamente por ser mejor persona sino que porque tiene más estudios y tiene más años y sabe más, está más arriba de nosotros y nosotros tenemos que escucharlo
 E: Y eso tú lo relacionas con la disposición de los bancos
 T: Si, que es como... haber, un tipo de conferencia que se puede dar a los alumnos que da una persona superior a nosotros adelante
 E: Y respecto de los colores de la sala, de la ambientación de la sala... qué opinión tienes de esto
 T... son o sea... se podría decir que va el beneficio del alumno, yo creo, porque de acuerdo a los colores algo muy sobrios, muy parejos, no tiene diversidad,
 E: Y en ese sentido sería beneficioso... por qué razón

T: Por las distracciones, yo creo

E: No permitiría distracción... es un color neutro

T: Exacto, no permitiría distracciones pero también considero que es perjudicial en cuanto a desarrollar uno mismo... no te deja desarrollarte como algo más se podría decir

E: En qué sentido, ¿dejar una impronta... una huella dentro de la sala?

T: Claro porque es como todo monótono, la idea es, considero, que para todos los colegios es que sus alumnos sean iguales y es lo mismo dentro de la sala.

E: Es lo mismo, se replica y respecto de los rayados que de pronto aparecen en las mesas ¿por qué se hacen? ...es confidencial tu respuesta... ¿Lo has hecho?... ¿por qué se hacen?

T: Considero que se hacen por mi parte porque igual se hacen concursos más chicos, básica, primero medio, pero considero que se hace por diferenciar algo. Por ejemplo, lo que tiene uno en su casa, por ejemplo yo tengo un hermano y tiene un objeto que yo obviamente lo voy a hacer una marca para diferenciarlo, para diferenciar al objeto, considero que es un método de expresión de los alumnos para poder diferenciar sus cosas

E: ¿Para marcar una pertenencia?

T:... un territorio

E: Tú crees que existan espacios donde los estudiantes marquen pertenencia

T: Si

E: Hay acá en el colegio

T: ...

E: ¿Diarios murales y cosas así?

T: Lo que yo vi al fondo fue un mural que hicieron los chicos , pero lo que yo vi, no sé, creo que les propusieron la idea y me pareció una buena iniciativa , igual los que están en los espacios que se hicieron en el suelo con las pinturas , pero igual considero que deberían existir más espacios porque siento que hay mucha gente que tiene talento, por ejemplo en los dibujos y esas cosas que pueden dejar una marca en su colegio ...no necesariamente en un espacio reprimido sino que podrían haber lugares amplios en lo cuales, quizás los chicos evitarían que los chicos estuvieran rayando las mesas y rayando los baños

E: No sé si sabes pero te informo que acá se cambian, en forma muy regular, los enchufes y los interruptores porque se deterioran por los alumnos, según lo que dicen la gente de administración...las entierran... por qué crees que se produce ese fenómeno...sería una suerte de destrucción...

T: Yo considero que es por una inmadurez, creo, de los chicos, no les veo más allá. En el caso de los interruptores, del alumbrado pienso que eso es como una inmadurez que no le veo una ciencia

E:... No ves un motivo mayor...

T:... un motivo mayor para romper algo. En el caso, obviamente, de repente la infraestructura de las mesas, las sillas jugando pasa esto, no le veo un mensaje mayor, por ejemplo, a rayar algo, escribir algo contundente, una expresión que es muy diferente a romper algo porque sí.

E: Imagínate que estás volando sobre el colegio, estás volando como en una vista aérea...le sacamos el techo... qué sensación te provoca el colegio desde allá arriba...

T: ... de arriba... lo mismo que le dije delante es como un lugar donde te vigilan, se podría decir

E: ... Está todo concentrado

T:... está todo concentrado a uno... a las personas que están adentro, y las personas que están afuera que yo podría estar mirando y que podría ver todo lo que esta pasando

E: Eso en relación al diseño arquitectónico...ahora aterriza y camina hacia el colegio, porque me imagino que muchas veces lo has hecho... ¿de cuál curso estás acá?

T: ... de cuarto básico

E: Harto tiempo, entonces la experiencia la tienes, cuando vienes caminando hacia el colegio qué percepción o sensación te provoca la estructura del colegio dentro del ambiente

T:... ¿ya conociéndolo?

E: No, caminando, como edificio arquitectónico

T: Siento que es algo imponente y por fuera, a diferencia de otros colegios, encuentro que tiene una buena primera vista, es algo imponente que se ve como una institución grande

E: Y esa cuestión de buena vista por fuera se replica adentro...

T: Si, en cuanto a estructura si, pero creo que todos los colegios... eh... son iguales adentro, la mayoría de los colegios

E: En cuanto a la disposición de las salas te refieres... y cuando sales al recreo ¿cuáles son tus recorridos habituales, qué hacías en el recreo?

T: eh...hablaba con amigas y amigos del curso. De repente me juntaba con los de media que estamos en la especialidad, veíamos tareas o cosas del taller, íbamos al baño

E: Eso era lo que hacías, entonces el recorrido físico era salir...

T: ... generalmente primero al baño, después ir a ver un trabajo pendiente, hablar con algún profesor, hablar con amigos y después a la sala nuevamente

E: en el segundo recreo... ¿similar?

T: Si

E: Y hay espacios donde puedan tener una suerte de privacidad frente a esta situación de control que manifestabas... ¿hay lugares o no?

T: Privacidad no creo. Creo que lo más privado que se puede producir son las conversaciones que se tiene con profesor como lo que está pasando ahora o de repente con profesores amigos que... siento que so es como lo más privado que se puede dar

E: ¿Físicamente no hay lugares donde se puedan juntar en forma privada?

T: No

E: ¿Está muy observado?

T: Si

E: ¿Tú sabes donde se encuentran las oficinas de la dirección?

T. Si, en el segundo piso

E: ¿Qué oficinas están?

T: Está la of. Del inspector general, la of. De la directora, al otro lado esta la oficina del sr. De jefe de carrera, y al otro lado esta la sala de profes

E: Cuál sería, según tu criterio, las razones para que estén concentradas estas autoridades en ese lugar... cuál será el objetivo

T. Porque hay una concentración, creo que es para la mayor información entre ellos, y redundando en lo que le dije anteriormente, al estar al centro, y al tener una visión completa de todo lo que esta pasando en el patio, un pasillo, todo lo que esta la medio

E: ¿Has estado en ese lugar?

T: Se ve todo, se ve hasta el fondo

E: Y a propósito del fondo, qué percepción o idea te provoca el hecho de que exista una gruta con una virgen

T: Se supone que este es un colegio no católico... no esta basado en ninguna religión... creo, eh... igual me parece bien para sacarle un poco la monotonía del colegio. Por mi parte yo soy católico, pero creo que no tiene mucho que ver con el colegio.

E: Por qué razón

T: Porque no tiene actividades o son pocas las veces... si me acuerdo una vez al año aquí se reza un Padre Nuestro

E: Es decir no hay una relación entre la virgen y las actividades religiosas. Ahora, cómo sería una propuesta de diseño que no sea de control como lo manifestaste, un diseño de salas... cómo podría ser

T: Creo que debería ser algo desordenado, es como difícil de explicar, pero desordenado pero manteniendo el orden de salas, quiero partir por las salas, eh podría ser algo como lo hemos hecho algunas veces con profesores o profesoras que están todos los alumnos en un círculo o un cuadrado, y el profesor al medio explicando, o sea que el profesor tenga una interacción, o sea que sea uno más de las personas que están adentro, y en el caso del patio sería complicado porque no... No conozco un colegio que no sea así.

E: Y respecto del diseño de las salas, de esta relación entre estas salas que van unas detrás de otras... Cómo podría ser diferente... qué se te ocurre

T: Podrían ser departamentos, por ejemplo creo que en institutos o universidades hay departamentos de matemáticas, de lenguaje...

E: Okay, que tenga sus espacios...

T: Claro, hay espacios aquí... yo he visto que hay salas desocupadas, por ejemplo el laboratorio de química no se usa, ahí mismo, al lado hay una sala podría distribuir como un taller de química, dos o tres talleres de química para ciertos cursos que son los que imparten la química... y dejar el laboratorio al medio cosa que se vaya desarrollando todo en ese sector

E: Sería más concentrado... podría tener su personalidad...

T: Claro, sería más diverso, por ejemplo no estarías encerrado en una sala... pucha,... ocho horas diarias y tendrías tus transcurso para cambiarte de sala, ir a tal lugar o tal depto. Y todo eso

E: Hay una cuestión que me llama la atención y que tiene que ver con las actitudes que ustedes asumen...yo he visto hartos chiquillos en algunas épocas del año que se "echan" en el piso, amontonados, por qué se da esta situación

T: quizás por el calor... hace mucho calor y la mayoría esta en el suelo porque esta fresquito

E: Es interesante como se agrupan... el contacto que tienen

T: Pero es como más...generalmente pasa en los recreos largos, en los intertantos de tiempo largos en los cuales se puede compartir más quizás, tirado en el suelo con los amigos que estando sentados hablando

E: Es interesante... es bonito verlos así...

T: Lo bueno en que en este colegio no hay tanta represión...por ejemplo los pololos y esas cosas... porque he visto que en otros colegios uno esta sentado al lado de otra persona y te reprimen y no te dejan...

E: Qué te parece el uniforme

T: No me gusta el uniforme. Considero que una persona no va a pensar más o va a ser más inteligente porque tenga el pelo corto o se vista de plomo o de rosado o de rojo.

E: ... y cuál relación existiría entre el uniforme y el edificio escolar...

T: Una formación igualitaria tener a personas... pucha no me quiero referirme así... pero es tener soldados agrupados... iguales

E: En ese sentido la escuela y el edificio que la contiene busca el parecido en todas las personas?

T: Si, eso considero yo. Es como un método de represión para que las personas sean todas iguales...generalmente mi papa siempre me dice eh si tú *gritai* te van a mirar como conflictivo y como se dice vulgarmente te van a *cagar*

E: Y cómo podría ser una cosa más liberadora, porque tú tienes claro que para ti es represora, de control, tratar de tener un producto homogéneo, una persona tipo. Qué propones en general

T: Creo que deberían ir de a poco... no les estoy pidiendo que de la noche a la mañana pongan una parka roja y dejen venir como uno quiera, pero se puede ir de a poco, por ejemplo partir de no sé...por el corte de pelo... dejar a los chiquillos que anden con el pelo largo o como quieran ...y partir por eso, pero ser estricto en lo otro, y de a poco ir... después por ejemplo, ya los chiquillos que empiecen a venir con los pierging , que después se cambie el tipo de uniforme... que hayan diversos tipos de uniforme , y todo eso podría ir cambiando y quizás , no lo he experimentado porque no he visto un colegio así, pero quizás a los chicos al no estar tan reprimidos o tan preocupados...pucha... me tengo que ir a cortar el pelo o tal cosa porque me retaron y todo, quizás empiecen a rendir más...

E: Y respecto de las salas, cómo podría haber modificaciones

T: Las salas... creo que están los muros hechos para poder pintar y hacer cada uno algo para que se vea bonito

E: Y el número de estudiantes por sala.... ¿te parece pertinente?

T: Es mucho... nosotros tenemos en tercero medio cuarenta y algo alumnos... si no me equivoco... como hay cursos que tienen 44

E: Y cuándo cambian esta disposición tan dirigida hacia el profesor... cuándo están en talleres

T: Si, creo que en talleres se libera mucho y generalmente es por los profesores que tenemos...por ejemplo con Marchant (profesor de taller electrónica) hay una muy buena relación en general , a pesar de que profesor es muy estricto, hay una gran relación con él y al profesor lo único que le preocupa es lo mismo que estoy diciendo yo, que rindamos en el taller ...no le interesa... no se´...que tengamos el pelo largo , no le interesa que andemos rasurados, pero tenemos que rendir bien, andar con nuestra cotona ordenados y para cuidar la ropa...y rendir bien en el trabajo.

E: No está preocupado por las formalidades sino que por el contenido y el aprendizaje.... ¿y en el patio qué propondrías?

T: Creo que sectores... creo que esto debería partir de los alumnos; generar sectores en donde los chicos puedan expresarse con lo que les gusta, por ejemplo... eh... hay chicos que quizás bailen o quizás canten... tener un sector pequeño en donde lo chicos puedan hacer sus cosas

E: en escenarios... una cosa así

T:...sectores separados se podría decir...en los cuales ellos puedan desarrollar actividades que a ellos les gustan y que no el colegio vaya imponiendo un escenario... ya vamos a hacer esto... que nazca de ellos hacer la actividad que quieran

E: ... ocupar los espacios

T: Si, porque hay hartos espacios, el colegio es muy grande y cada vez se va agrandando más y hay más espacios

E: ¿Y los colores los cambiarías o los dejarías?

T: Institucionalmente, creo que los de afuera los dejaría para...por el bien de colegio porque igual se ve formal, se ve ordenado, pero encuentro el patio muy opaco

E: ¿De qué colores en general?

T: Algo más vivo, podríamos sacar un poco de cemento, plantar pasto, plantar árboles, creo que eso cambiaría bastante la cara del colegio.

E: ¿Y respecto de las rejas del colegio?

T. Creo que es por seguridad dentro y fuera del colegio

E: ah... ¿hay mucho robo por acá?

T: Si, si

E: ... pero esto se relaciona con esta idea que inicialmente...

T: Claro, en cuanto a las salas, yo veo todas las salas y todas están enrejadas no sé por qué... no creo que se vengán a robar una silla de afuera... lo veo difícil, pero las rejas de afuera, las exteriores, creo que están bien por los robos y esas cosas, pero creo que las salas no deberían estar así...

E: ...tan enrejadas... y respecto de las ventanas...te has fijado en las ventanas de las salas...son continuas...cuál será el objetivo de ese tipo de ventana

T: ...no sé

E: ¿Tú estas en una sala del segundo piso... cierto?

T: Si, yo cacho que para abrirlas es fácil, no le veo otra, son inseguras...

E: Pero cuando tú andas en el pasillo...imagínate caminando por el pasillo...donde las ventanas son más bajas y continuas...qué te permite eso... qué no te permite

T: ...

E: Imagínate...vas caminando por el pasillo y miras hacia el interior de una sala...que te...

T:...me permite una mayor visión hacia adentro porque las ventanas son más grandes...uno se puede hasta pasar por las ventanas

E: Y desde dentro... cuando estás dentro de la sala y pasa gente...

T: ... es un método...igual es distracción, en el caso de la mayoría de las salas los profesores proponen colocar cartulinas y esas cosas para tapar las ventanas, para que no haya distracción a diferencia de los niños chicos que tienen unas ventanas muy pequeñas...quizás es por lo mismo

E: Mmm... por la distracción

T: Si

E: Bien, y qué te parece al área verde que está afuera, en la entrada

T:...es bonita...pero afuera

E: ¿No se puede usar?

T: No, son pocas...cuando sacan las fotos para los cursos

E: ¿Es como la fachada, la presentación?

T: Si, no hay mucha naturaleza

E: Que claras y determinadas tus opiniones...

T: Igual yo estoy conforme aquí porque a pesar de todo hay una buena educación y todo, pero creo que las otras cosas harían más fácil...que se enfocaran en otro punto tiene que tener en cuenta que es un colegio en donde los chiquillos salen a trabajar y deberían enfocarse más en ese punto... algunos profesores así lo hacen en vez de estar reprimiendo otras cosas... lamentablemente al empleador lo que le interesa es que uno rinda, que ande bien presentable

E: Y en ese sentido la arquitectura tiene una relación...

T:...si es muy similar al trabajo y esas cosas, pero la verdad es que no le veo mucha relación

E: Por esta cosa lineal que tú decías porque en el trabajo vas a salir a trabajar y a cumplir ciertas normativas de las cuales se te está preparando acá...crees que exista relación entre esta cosa lineal y la preparación para el trabajo...

T:...hay una relación entre normativa de corrección en cuanto al colegio y al trabajo, pero...yo he trabajado y siento que hay muchas cosas que son distintas...hay lugares, por ejemplo, en la cocina que no te dejan tu pelo largo, tiene que estar cubierto y todo pero en ningún momento te dicen que tienes que cortarte el pelo. Por ejemplo, en otras partes te dicen ya no puedes venir con tales zapatos porque no es que nos guste el color sino que no son seguros para trabajar...en eso me baso...las reglas deberían ser más prácticas...deberían tener una razón aquí en colegio...no deberían decirte tu no puedes venir con el pelo largo...por qué

E: No esta fundamentada...

T: Porque ellos no quieren porque no está en el reglamento del colegio y por qué ese reglamento...por qué pusieron eso en el reglamento

E: Tú crees que sea posible...porque en el fondo tu estas hablando de participación y de argumentación ¿cierto?...porque en los otros ejemplos que planteaste hay razones obvias ...en la cocina tienes que tener el pelo cubierto y así... y aquí no están las razones suficientemente claras o lógicas ...tú crees que se pueda participar

T: Si, estoy esperando que me digan algo para argumentar sus argumentos: Creo que en el caso de esto y en el prototipo que te imponen al alumno, creo que va a pasar muchos años y no creo que se pueda cambiar, pero sería bueno escuchar los argumentos. Creo que los mayores genios de la historia universal han sido barbones y han tenido el pelo largo

E: Y esta cosa de romper, eventualmente se podría hacer con la arquitectura

T: Si, empezar por áreas verdes y esas cosas, eso seria lo más fácil que se podría hacer

E: Como el primer paso...

T: Si, porque no se está exigiendo tanto

E: Gracias por tu aporte.

Elisa (Eli) Estudiante 1ero. Medio	Lugar: Sala de clases Duración: 45 minutos
---------------------------------------	---

E: ¿Cómo describirías a tu colegio?

Eli: Físicamente...es un colegio grande, amplio, cómodo... eh...en términos en que uno en los recreos puede pasearse sin tocarse con las demás personas, eso es igual... me gusta el liceo, es espacioso y las salas acogedoras

E: ¿Te parece acogedor?

Eli: Si

E: ¿Qué elementos acogedores encuentras en una sala?

Eli: Em... no sé, depende de las decoraciones... a veces los carteles o el estante eh...

E: ¿Esos elementos acogedores los colocan la institución o ustedes?

Eli: Están

E: ¿Y eventualmente ustedes colocas cosas que...?

Eli: Claro, adornamos... igual mantener las ventanas con sus cortinas limpias, igual eso es como mantener como un poco el orden

Según lo que entiendo te parece necesario el orden... ¿consideras ordenado el colegio?

Eli: Si, porque igual uno puede dejar un desorden en la sala, y al otro día cuando llega está ordenado... como que pasan ordenando

E: Y respecto de la estética del colegio, por ejemplo el diseño... porque el que sea amplio se refiere a la funcionalidad, pero por otra parte, ¿te parece bonito, agradable el diseño en general?

Eli: Em...si igual... diseño...esto que separan la media de la básica igual está como bien eso... y... las salas son igual como un poco fome, no tienen mucho diseño, todo blanco igual, como más para mantener el orden... yo *cacho*

E: ¿Y sobre la distribución de las salas... sobre su diseño mirando el colegio desde arriba?

Eli: Igual está bien porque es como que la cancha al medio donde todos se reúnen, uno puede ver la cancha desde todo el entorno en que está

E: ¿Y este tipo de diseño, de visión, te provoca seguridad... inseguridad?

Eli: Seguridad en parte porque uno tiene la confianza de que no cualquier persona puede entrar al colegio, porque las puertas siempre están... dadas al algún lugar, y están como guardadas... da como seguridad

E: ¿Y los colores del colegio, los colores corporativos, qué te parecen?

Eli: Em... en parte, para mi gusto son como fomes, pero es como para mantener la esencia, el orden... el blanco como más tranquilo, porque igual como que *na´* que ver que este pintado como de muchos colores

E: ¿Y por que *na´* que ver?

Eli: Es que sería como tan...como que uno se distraería... como que no sé... sería como otro tipo de ambiente y no *pa'* estudio y cosas así

E: ¿O sea que en ese sentido que para tener...?

Eli:... es como la armonía

E: ¿En ese sentido y siguiéndote con este tipo de ambiente lograríamos resultados con un ambiente ordenado y con colores apagados?

Eli: Claro

E: ¿Con colores más...?

Eli: Apagados...

E: ¿Y tú has vivido experiencias de colegios diferentes... los colores siempre han sido apagados?

Eli: Si, siempre ha sido así

E: ¿Desde chica?

Eli: Eh... si

E: Volviendo a la vista general, a la arquitectura, me queda claro que te da la sensación de seguridad porque en el patio está la cancha al medio.... ¿ te provoca una sensación como de protección?

Eli: ¿...de como de encierro?

E: No sé... algo similar

Eli: Igual porque uno mira para un lado y ve como puras salas y cosas así... igual como que hay encierro... debería haber una vista a la calle o cosa así

E: Y en esta apreciación, ¿qué piensas de las áreas verdes?

Eli: No hay áreas verdes. Igual eso es fome porque en otros colegios uno sale y hay como bancas y áreas verdes... aquí no hay mucho de eso... deberían haber más árboles

E: ¿Para qué servirían las áreas verdes?

Eli: Como para que relajarse... no sé, como para estar todo el recreo sentado en el suelo, en una banca... igual los árboles como que ayudan... mantener más el ambiente... cosas así

E: ¿Para juntarse con los amigos de pronto en los recreos?

Eli: Claro

E: ¿Y cuando sales al recreo cuál es tu rutina...a dónde vas?

Eli: Em... haber... es que no hay muchas partes donde ir, así es que comúnmente, de repente, vamos al kiosco y después volvemos a la sala... es como rutina... o al comedor... son como las partes que más frecuentamos

E: ¿Y la biblioteca?

Eli: No... Es que aparte está muy arriba... hay que subir las escalera y eso igual da lata

E: ¿Es incomoda la ubicación?

Eli: Si

E: ¿Y qué te parecen los baños del establecimiento?

Eli: Eh... igual para mí, para la sala en donde estamos, está un poco lejos porque igual los baños que están al lado nunca los abren

E: Ya...

Eli: Entonces hay que darse toda la vuelta y es un *atao*...cruzar toda la cancha *pa'* llegar al baño, pero igual los baños son grandes... y eso igual es importante porque no se llenan tanto

E: ¿Y en cuanto a la estética de los baños, al diseño?

Eli: ¿Como estética?

E:...A la decoración, colores y distribución.

Eli: Si, me gusta porque el espejo es como grande, entonces eso como que ayuda a que no todos se amontonen en un solo espejo

E: ¿Y los colores?

Eli: ¿Los colores blancos?... es como que representan la limpieza o algo así

E: Ya... ¿está siempre limpio?

Eli: Si

E: ¿Hay lugares estratégicos dentro el colegio como para que ustedes se junten para hablar o hacer cosas más secretas, más intimas, como fumar por ejemplo?

Eli: Detrás de kiosco o la esquina que esta ahí, porque es como más sombra, más oscuro... como siempre todos andan al medio del colegio, uno se va a la esquina porque es más solitario

¿...es como muy abierto el colegio por lo que dices?

Eli: ¿...cómo abierto?

E: ...en el sentido que todo se ve...

Eli: Si, es abierto, como que es difícil encontrar una parte en donde esconderse para hacer cosas malas en el colegio

E: ¿Como fugarse de clases?

Eli: Ja ja ja... si fugarse...

E: ¿Qué opinión te merece la Virgen que está en el fondo del patio?

Eli: Eh... depende porque yo no soy muy creyente en eso, pero no me molesta. Hay personas que si creen y después de una prueba o antes como que van y se sientan junto a ella, pero en mi caso no... no... como una decoración igual es como bonita

E: Ya... ¿tú sabes donde se encuentran las oficinas de dirección y de inspección de este colegio?

Eli: ¿A la entrada o no?

E: Esa parte de abajo es la parte administrativa... ¿dónde están las oficinas de la directora y el inspector general?

Eli: No sé

E: Al lado de la sala de profesores

Eli: ¿Arriba?

E: Si... bueno como estás como recién llegada este año seguramente no lo sabes... ahí está la sala de profesores, la oficina de la directora, y la oficina del inspector general que representan tres autoridades importantes dentro del colegio... ¿qué sensación te provoca la ubicación de esas oficinas en ese lugar en relación a todo este espacio arquitectónico... están bien ubicadas o no?

Eli: Están bien ubicadas porque pueden ver todo, pueden ver todo... aunque igual están un poco lejos de las demás salas, pero para su vista pueden ver todo... esta la escalera principal donde ven quien llegan quien sube, quien baja, igual está bien

E: ¿... sería para controlar?

Eli: Si, para controlar

E: ¿...y para guardar o proteger según lo que decían anteriormente?

Eli: Si, para guardar y controlar...para las dos cosas

E: ¿Qué cambios harías en el colegio?

Eli: Bajaría la biblioteca porque esta muy arriba, y yo *cacho* que... no sé...como personas adolescentes somos muy flojos... como que da flojera ir a la biblioteca con solo ver una escala... la dejaría en un lugar donde fuera más fácil... no más fácil, sino que más abierto.

E: Y respecto del color, ¿qué te parecieron los murales que se hicieron al fondo del patio?

Eli: Es entretenido, como que uno se divierte más y como que dan más ganas de venir... uno puede ver que tu colegio es lindo y como que es más cultura... igual me gustaría que todas las paredes del colegio fueran así

E: ¿Con más murales y color?

Eli: Claro

E: Hay un tema que llama la atención y es el que este colegio tiene que reparar habitualmente los interruptores y los enchufes porque los estudiantes, según el administrador del colegio, los destruyen, los entierra... ¿por qué las personas realizarían estas acciones?

Eli: No sé...no creo que lo hagan con un sentido de hacerle daño al colegio porque igual es parte del colegio no sé... comprar o mantener la instalación porque es mala... no creo que alguien lo haga por mal... o no lo saben usar bien y empiezan como a jugar, a lucirse...

E: Y dentro de la sala, ¿qué propondrías para que tuviera más color como decías anteriormente?

Eli: Más vida, como plantas... cosas así... sería como estantes donde poner... no sé... cuando uno llegara viera un ambiente cálido, poner una planta... poner más color, tener como más armonía.

E: ¿Y en relación al mobiliario?

Eli: No, que sus mesas... sillas

E: ¿No harías intervenciones?

Eli: No

E: Y en relación a la disposición del mobiliario dirigido hacia la pizarra dentro de la sala, ¿qué piensas?

Eli: ¿Como el orden?

E: Si

Eli: Em... me gustaría que las puertas estuvieran como atrás de la sala... las puertas atrás y la pizarra adelante porque siempre que uno está en clases y tocan la puerta y como que interrumpe todo, y me gustaría que estuvieran atrás porque si llega alguien entra no más

E: ¿Te parece que la disposición de los bancos y la pizarra son convenientes para aprender tanto para ti como para tus compañeros?

Eli: ... depende... porque si el profesor va a hacer la clase sólo en la pizarra y escribir es buena elección para uno poner atención, pero si ya es más didáctico... más como arte, tecnología o cosas así, y se usan como las manos y cálculo como que uno debería estar más en grupo, más dispersos en la sala.

E: ¿Te gusta la fachada del colegio?

Eli: ¿Como la fachada?

E: La parte externa del colegio, la entrada principal...

Eli: Ah... si, es bonita igual

E: Imagina cuando vienes llegando, ¿qué visión tienes del colegio?

Eli: Como un colegio grande... como un colegio como de buena forma... así entretenido porque se ve la... Patricio Mekis... es como todo tan grande que uno se imagina un colegio grande... es lo primero que se le pasa a uno en la cabeza.

E: Y comparándolo con el resto del ambiente cercano, con el entorno, ¿cómo lo percibes?

Eli: Igual destaca porque el ambiente aquí es como todo opaco, como callado, están como recién plantando árboles, haciendo plazas... entonces el colegio igual tiene como un color, una fuerza que hace que destaque... entonces uno se imagina cosas buenas del colegio.

E: Haciendo un contrapunto, como una comparación, entre el orden que percibes necesario en el colegio para que aprendas, en tu pieza... en ese espacio que tiene otro tipo de orden... el tuyo, el personal y propio... ¿en cuál espacio, considerando el orden, te sientes mejor?

Eli: En mi pieza

E: ¿Por qué?

Eli: Porque es más acogedor, porque igual está mi cama, entonces como que uno puede ser libre y está una cosa más personal, como más mía... en el colegio hay que saber compartir con los demás, y hay gustos personas que nos son de mi agrado, y en mi pieza es todo mío... y en la sala no. Hay que saber compartir y mantener como un orden... si estuviéramos en la sala como en nuestra pieza sería como todo un desorden... como que mezclaríamos todas las cosas, los colores...

E: ¿Te provoca un problema, un impacto o algo parecido el hecho de que estés todo el día aquí prácticamente ...que tengas que vivir este autocontrol ...de mantenerte ...no te provoca una especie de conflicto?

Eli: De repente, es como aburrido, como que estresa... uno está en una clase y es como tanto el aburrimiento que uno le gustaría estar en un lugar propio así... igual es fome en esa parte.

E: ¿Y cómo podríamos lograr que el colegio fuera un poquito más propio?

Eli: No sé... colocarle cosas más de hogares, como bancas, ambientes más verdes así... o no sé.

E: ¿Y tus cosas las pondrías acá en el colegio... tu sello, tu estilo?

Eli: No sé... sería como que... depende porque... si sé que a alguien no le gusta no pondría las cosas porque sería como incómodo para esa persona... pero cosas personales, no sé si hay mucha confianza... está el tema de las puertas que están abiertas.

E: Pero por ejemplo, intervenir una puerta con lo que gusta pintar... ¿podría ser un aporte para que sientas un poquito más en confianza con tu espacio acá?

Eli: Si, serviría como ponerle más propio, más pintura color, pero no sería... porque yo tengo mi espacio, y a otra persona no le gusta entonces no sería apropiado para él ni pero si para mí... entonces por eso, yo *cacho*, que pintan la sala como blanco para mantener un orden, para que sea todo neutro... para eso *cacho* que la pintan de ese color.

E: Te agradezco enormemente esta entrevista.

Javiera (J) Estudiante 4to. año medio	Lugar: Sala de clases Duración: 1:30 hrs.
--	--

E: ¿Cómo describirías tu colegio?

J: Un lugar cuadrado... sinceramente yo lo siento como tipo cárcel... lo encuentro como muy rústico.

E: ¿Rústico?... explícame un poco más

J:... no sé... como una construcción muy antigua que no tiene como... algún tipo de diseño... es como todo cuadrado... y derecho

E: ¿Te refieres a que tenga movimiento por ejemplo?

J: Claro... que le de algo... como más llamativo... que lo encuentro todo como muy... ¡ya! una sala cuadrada, un espacio cuadrado...

E: ¿Todo cuadrado?

J: Todo cuadrado... no es como un lugar como bonito

E: Eso en cuanto a una visión general... ahora metámonos en la sala. Has estado más de 4 años en este colegio... ¿cuánto tiempo llevas acá?

J: Desde 2do. Básico

E: Bastante tiempo así es que conoces la evolución... pero dentro de la sala, qué te parece la estética en cuanto al diseño, el color, las cortinas, los elementos que contiene... ¿estéticamente como valorarías o apreciarías la sala?

J:... eh... la verdad es que sala con color blanco igual es un poco cochino, deberían tratar de buscar otros tipos de colores o quizás ir pintando cada 5 meses, porque igual el color blanco igual es muy cochino y después la sala se torna como sucia... y las cortinas también es algo necesario en las salas y no están muy bien cuidadas... así que yo encuentro que deberían ir remodelando cortinas o por lo menos lavarlas

E: ¿En ese sentido dices que no necesariamente debería ser blanco el color de las salas?

J: Claro... renovarlas

E: ¿Qué método propondrías para definir el color... a quiénes involucrarías?

J: Cuando estamos dentro de clases podríamos hacer un proyecto de pintura para las salas del colegio, buscar los tipos de color que nos guste a todos y pintar... también puede ser con ayuda de otros alumnos de otros cursos... pintar tu propia sala *pa'* no se'... *pa'* sentirte igual en un ambiente como más cálido... más familiar, más a gusto...

E: ¿Más tuyo?

J: Claro, para uno sentirse mejor en su sala más... no como la de aquí.

E: Y respecto de la disposición de los bancos... todos están en una disposición hacia el pizarrón, ¿qué sensación te provoca eso?

J:...

E: ¿O no lo habías meditado?

J: No lo había meditado

E: Ya, pero ahora que puedes tener este momento...

J:... igual es como medio... es que yo he visto en otros cursos que de repente hacen como una redondela, y eso se ve... se siente como más unido, en vez de estar todos mirando directo al pizarrón... es como más estricto... no sé...

E: ¿Te refieres a la disposición actual?

J:... claro, es como estricta

E: Y eso que sea más estricta, ¿qué permite o no permite?

J:... quizás pueda haber más control en los alumnos, pero no se va a llegar como a esa cercanía y buen ambiente estando así todos frente a la pizarra

E: ¿Por qué?

J: Porque no *vai* a tener... es como no estar en círculo... no *vai* a tener eso en que todos están de frente y puedes compartir.

E:... o sea si te interpreto correctamente, ¿esta disposición habitual hacia la pizarra impediría la comunicación?

J: ...no tanto así, pero hay partes que si

E: ¿No es tan directa?

J: Claro... que igual le *dai* la espalda al que está más atrás, en la otra esquina uno no los ve

E: ¿Cómo te movilizabas dentro de la sala de clases cuando eras alumna... te parabas o no... en qué momento lo hacías... y con cuáles profesores/as?

J: La verdad es que nosotros siempre hemos sido un curso con pocos alumnos así que igual nos parábamos, íbamos a la mesa del profesor, estábamos ahí un rato, al basurero, al estante...

E: ¿Había libertad en se sentido?

J: Claro... como éramos poquitos había como harta confianza y todos hablábamos con todos... nosotros podíamos hacer todo eso...

E: ¿Y el espacio era suficiente para ustedes?

J: Sí, para nosotros era hartó espacio porque éramos pocos.

E: ¿Cuántos?

J:... como 18

E: Bastante poco para una sala para 45 personas...

J:...ya una sala pa´ 40 a 45... Igual es más difícil

E: Salgamos de la sala, vamos a patio, ¿cuál era el recorrido... qué hacías?

J: En el primer recreo nos íbamos todos al desayuno porque... pa´ no hacer la fila y eso... tomas desayuno más rápido, y ahí después... no sé... nos sentábamos en una galería o nos íbamos a la sala... siempre yo me ganaba en una escalera que hay más arriba

E: ¿Era como tu lugar habitual?

J: Sí, cerca de mi sala... y me quedaba mirando

E: ¿Y en el 2do. Recreo?

J:... es que ya después de muchos años como que no hay muchos lugares que recorrer... así que me quedaba en la escalera no más... uno ya conoce todo acá

E: ¿Y desde la escalera podías ver a...?

J:...ahí yo podía verlos a todos, todo lo que pasaba.

E: ¿Pero eso era entretenido?

J: Sí, igual... éramos varios los que nos ganábamos allá arriba, así es que nos poníamos a lesear allá arriba

E: ¿Con gente de tu curso?

J: Claro, y otros de 3ero. y 4to. Medio

E: ¿Y los de 1ero. y 2do. Medio subían?

J: Sí, a veces... es que si te conocen, suben... y por lo general a mi me conocen así es que subían

E: Y cuando estabas en tu sitio habitual, en la escalera... qué observabas respecto del comportamiento y acciones que realizaban tus compañeros en el patio... qué hacían, a dónde iban, andaban en grupo, solos o en pareja... cuál era el ánimo que percibías...?

J: Andaban en grupos... y los recreos eran alegres... andaban todos como libres, como más relajados...

E: ¿Y qué hacían los inspectores o los profesores cuando estaban en el patio... en relación a los alumnos... conversaban, les llamaban la atención, les daba lo mismo...?

J: Con los profes se leseaba hartó... igual depende del profe po'... no con todos se podía lesear... y los inspectores solo retaban ja ja ja...

E: Y sobre casino, ¿te gustaba... qué percepción tienes de ese espacio... cómo te sentías en el casino?

J: ...si, bien... ahora que está más grande igual mejor, pero igual cambiaria algunas cosas... quizás...

E: Pero en cuanto a la estética, a la decoración, al diseño, a las cosas que lo intervienen... habían...

J: No había nada

E: ¿No había nada?

J: Allá por lo menos... por el 2do. Semestre, para Septiembre o algo así... creo... pusieron un cartel grande pero era como un tipo mural... un paisaje que es súper bonito y eso le dio otro ambiente al casino, y era como agradable ir y estar mirando para atrás, porque estaba pegado atrás... yo, algo personal mío, igual sería bonito hacer un proyecto pa´ la cocina... ir a pintar... no se´... frutita... emmm... o algo de vida sana o pintar las paredes con comida con fruta, verduras o cosas para que se vea que es un casino... nosotros por lo menos nos preocupamos de tener ahí decorado porque estamos en el casino (Se refiere a los afiches que hicieron con los/las estudiantes del Centro de Alumnos, los cuales se instalaron en el casino, y cuya temática fue "Vida Saludable")

E: ¿Con esos elementos sería más agradable?

J: Si

E: Ahora ubiquémonos en el patio... ¿qué percepción o valoración tienes respecto del patio estéticamente hablando... del diseño?

J:...feo

E: ¿Feo?

J: Yo lo encuentro feo

E: ¿Por qué?

J: Porque se ve como muy pobre... es como una... cemento y acá hagan líneas y cancha...

E: ¿A qué te refieres?

J:... hagan líneas y es una cancha.

E: Ah, ya... te comprendo...

J:... eso no más, no hay nada más... igual al colegio les faltaría colocar... no se´... unos maceteros... igual a este lado de acá hacer como un tipo área verde aunque sean partes chiquititas, pero le va a dar como alegría al colegio, porque es como muy fome, muy apagado sobre todo este sector en la media

E: ¿Faltan áreas verdes?

J: Claro

E: Y los colores del colegio... ¿qué te parecen?

J:... los colores... muy apagado el colegio... que en el patio la cancha casi nunca está *pinta*... Ahora es gris no más

E: ¿Pero antiguamente la habían pintado?

J:... pero la pintan cada... una vez al año

E:... siguiendo en el patio, ¿qué opinión te merece la Virgen que está al fondo?

J: No, la virgen resalta, pero cortaron el árbol...

E: ¿El árbol que estaba al lado?

J: Si

E: ¿Qué sensación te dejó el corte de árbol?

J: No... Me dio pena porque yo llegue a este colegio y estaba ese árbol ahí... y ahora que lo hayan cortado... fue como triste ver que ahora ya no está el arbolito...

E: ¿Supiste por qué lo cortaron?

J: Porque estaba muy grande.

E: Y respecto de las intervenciones en los murales... ¿qué te parecieron?

J: No, eso me encanto... me encanto porque antes se pintaban los murales pero se hacían como puras cosas sin sentido... como que no llamaba mucho la atención, pero ahora los murales quedaron súper lindos, se nota que hubo dedicación, tiempo... y fue con cariño... le dio vida al colegio esos murales... porque ahora uno llega al colegio y ve unos murales con hartos colores

E: ¿Y tienen un mensaje claro...?

J: Si, con un mensaje más claro porque son apreciables, se entienden.

E: ¿Y tú crees que sería conveniente o necesario más murales en el colegio... hay espacios o quizás distraerían mucho la atención o no?

J:... no creo que hayan más espacios como *pa´* pintar murales, pero hacer como algo para adornar el colegio... no sé... algo que le de más vida... que no sólo estén en paredes... no sé *po´*... a los pilares blancos también se les podría hacer algo...

E: ¿Te refieres a intervenciones... de colores?

J:... claro, para que no sea siempre el color blanco y el azul... y el rojo que son los ladrillos

E: Estamos en el patio, elévate y mira como si fueras un pájaro... estás mirando la planta arquitectónica... ¿qué sensación te provoca mirar el colegio desde arriba?... sácale el techo del patio central... ¿qué imagen te recuerda?

J: ¡Una cárcel!

E: Una cárcel... ¿por qué?

J: Porque si le sacamos el techo tenemos... unas salas al lado derecho... al lado izquierdo y *cerrao*... y todo cuadrado... y el patio sin color... y lo que hay en estos colegios... un encierro más que nada... por eso le *sacai* el techo y me tinca una cárcel...

E: Ya...

J:... aparte que a los pasillos tienen rejas así es que como... más tipo cárcel es.

E: ¿Tiene mucha reja?

J: Mucha reja... demasiada reja

E: ¿Pero también la reja se pone por seguridad?

J: Claro, no si en ese punto igual es como entendible, pero igual es mucha reja... o por lo menos no sé un poquito más bajitas las rejas

E: ¿Están muy altas?

J: Están muy altas y uno tiene que encaramarse para poder mirar

E: Y ahora baja el vuelo e imagina cuando vienes llegando al colegio... te acercas caminando... ¿qué sensación te provoca este edificio en relación a las casa vecinas...?

J:... a mi me gustaba llegar aquí, sobre todo por la parte de afuera que es como bonita se han preocupado el colegio

E: ¿Del frontis?

J: Si, que tenga áreas verdes... siempre lo tienen adornado para las fiestas...

E: Ya...

J:... y es como llamativo.... como que el colegio resalta de las casas... el colegio siempre se resaltó por el frontis... así es que me gustaba pasar por afuera del colegio, aparte que hay arbolitos, es súper bonito

E: ¿Podías usar este espacio?

J:... si, por lo menos yo si... no sé si a los demás los dejaban

E: ¿Pero viste a compañeros en que fuera habitual que permanecieran allí?

J: No mucho... por el tema que podían pisar el pasto y podían dañarlo, pero por lo menos yo nunca tuve problemas

E: ¿Pero en los recreos podías estar allí?

J:... si, pero si yo quería iba porque igual no hay mucha salida...

E: ¿Por qué?

J:... está la separación de las oficinas

E: ¿No te pusieron problemas para pasar a ese sector?

J:... no, es que la verdad es que no me gustaba ir mucho pa' allá porque estaban todo reunidos acá, así es que como que podía conversar más acá con gente que allá... hay apoderados y uno que otro alumno que está castigado

E: ¿Tú sabes donde están ubicadas las oficinas centrales del colegio... dónde están?

J: En el segundo piso, en la parte frontal también, pero en la parte de arriba

E: ¿Y dan hacia afuera o hacia el patio?

J:... eh... hacia el patio

E: Ahora, ¿cuáles son las oficinas que recuerdas reunidas ahí?

J: ... la de la Sra. A que es la directora, la de la inspectora que está al medio igual pasaba como siempre metida ahí, y la de don G, la don J con el tema de la practica la conozco más, está la sala de computación y la sala de profesores...

E: ¿Te has parado en esa ubicación?

J: Si

E: ¿... y has mirado hacia el patio?

J: Si

E: ¿Qué sensación te ha provocado?

J:...no sé... es que nunca había pensado en eso, pero casi siempre me gano ahí a mirar... no sé, es que me gusta mirar como desde lejos lo que hay en el patio

E: Pero cuando miras, ¿puedes ver todo o no?

J:... claro, veo derecho, pero ya para los lados mucho no veo por el tema de las escaleras y de los fierros y eso... pero derecho se ve todo

E: ¿Por qué estas oficinas están juntas... por qué no están distribuidas en otros espacios?

J:... porque en esa parte esta lo... como decirlo... lo que tiene más poder... ya... porque allá está el inspector general, la directora y el jefe de carrera... y ahí como que está todo más cerca... y además está la sala de profesores y ahí se hablan entre ellos... pero también hay dos oficinas más... la de la Sra. C y la de los inspectores por acá... más para los inspectores pa' que ellos anden vigilando

E: Dices que están bien ubicadas para una mayor comunicación, ¿pero crees que tenga otra finalidad a lo mejor por la ubicación misma de donde están... en relación al total del colegio?

J:... quizás por ser ellos los primeros que están allí en la entrada... más que nada... uno entra al colegio y va a encontrarse con las oficinas al tiro... y si uno quiere hablar con alguien en el colegio van a entrar... no están distribuidas por las salas ... por eso yo creo... no sabría decirle

E: Correcto, y en general cuando has estado mirando desde tu escalera, ¿has pensado en lo que sienten tus compañeros cuando deambulan en el patio?

J:... si, igual de repente... como yo siempre he estado metida en la directiva de colegio, del curso... siempre se han acercado y me han dicho que encuentran fome el colegio... eh... poco llamativo por eso yo ahora lo planteo para hacer algo...

E: Pero, ¿qué impacto te genera o les genera?

J:... a mí... igual yo le tengo mucho cariño al colegio...

E: Lo sé...

J:... igual me da un poco de lata o pena que encuentren al colegio así... pero igual tiene razón... igual uno trata de hacer cosas pero es difícil, porque igual no es llegar y hacer algo para que cambien

E: ¿Y por qué razón ha sido difícil?

J: Porque igual de arriba, de dirección, eh...igual es difícil conseguir cosas, sobre todo si es algo de decorar, pintar o hacer algo grande en el colegio para hacerlo más llamativo... porque o que no dan permiso, o que no quieren ayudar, dan plazo, plazo y plazo... y va pasando el tiempo y se demora en hacer las cosas

E: ... ¿cuáles podría ser las razones para esa demora... esa negativa?

J: ¡Ah!... es que dicen que tienen que pedir permiso para... permisos especiales que ellos piden... que de repente igual uno les pide un poco de ayuda en temas monetarios que van para el aporte de un tarrito de pintura o cosas así y... que no hay plata, que hay que hacer fondos, y hay que hacer días del jeans

E: ¿Pero no es que te impidan hacerlo, sino que es el tema de las platas?

J: Claro, o de repente dicen que no pueden interrumpir clases para andar haciendo eso... que... es que de repente siempre hay peros... yo creo que si hay perseverancia igual se puede lograr... eso habría que hacerlo con el centro de alumnos...

E: ¿Con la gente del centro de alumnos?

J: Claro, vamos a tratar de meter el bichito... ja ja ja

E: Volvamos a la sala de clases...los bancos en general están intervenidos... rayados... ¿por qué lo hacen los/las estudiantes?

J:... porque están aburridos... no sé... por dejar una huella... dejar sus marcas... todos tienen sus marcas, su nombre, graffitean... no sé... o a veces es *pa'* que no te quiten la mesa... como que voy a escribir mi nombre aquí y es mi mesa y no me la van a quitar... en mi curso hacíamos eso, escribíamos el nombre en la mesa, pero después teníamos que limpiar porque el profe nos retaba

E: ¿Y por qué los retaba?

J: Porque decía que se ve desordenado

E: Tomando lo que dices sobre los rayados que son como marcas o huellas... un espacio que les pertenece, ¿tú crees que faltan espacios para expresarse ya que rayamos las mesas...?

J:... yo diría que sí, en este colegio en la media no hay mucho como expresarse porque ya cuando *entrai* alas carreras técnicas, como que te *encerrai* en eso, y no hay más que eso... no sé, yo por lo menos cuando estábamos en primero o segundo, en las clases de arte cuando pintábamos, como que te *expresabai*, pero cuando *entrai* a la carrera como que no hay más imaginación... ni nada... te *encerrai* en la carrera ... yo encuentro que deberían darle más espacio a lo terceros y cuartos que son los más...

E: ¿Y en cuáles espacios que tuvieran que ver con la arquitectura del colegio?

J:... crear algo, no sé... participar en una clase de arte...

E: Pero en cuanto a la arquitectura, ¿que te gustaría o sería positivo realizar?

J:... quizás cada cierto tiempo pintar en los pilares, dejar... no sé... en un pilar colocar 4to. Medio "A" y poner las manos de cada uno... igual va ser que uno como que se distraiga al hacer eso, pinta las manitos y pintar tu nombre, es como dejar una huella... sobre todo para los 4tos... hubiera sido bonito hacer eso

E: ¿Lo propusieron?

J: No lo propusimos, pero ahora recién que... como pensando ahora podría haber sido

E: Hay una cuestión que ha sucedido recurrentemente en el colegio, y se refiere a que especialmente en la enseñanza media, tienen que reparar mucho los enchufes e interruptores porque los revientan según lo que dice la parte administrativa del colegio... semanalmente tienen que cambiar uno a tres de estos elementos... ¿por qué los/las compañeros/as harán ese tipo de cosas?

J:...porque son maldadosos

E: Ya...

J:... no sé... por creerse... como dicen bacanes, empiezan a hacer estupideces *pa'* que los demás los miren

E: Te invito a relacionar esto con lo que dijiste al comienzo... esto de que las salas están sucias... porque alguien las ensucia... el estado de las cortinas, del mobiliario... por qué quedan de esa manera... trata de unir esos fenómenos... que pasará ahí...

J:... quizás sea por la poca preocupación igual de lo alumnos... al... quizás no estar conforme con alguna cosa se van a desquitar con la sala, con las orinas o con lo que pillen... como que van a tratar de ser destructivos con algo que no les gusta

E: ¿Y qué sería lo que no les guste?

J: Las mismas salas, el ambiente, los colores quizás... como que de repente están aburridos de ver siempre lo mismo, es como que... hasta cuando se enojan con un profesor... una mala nota o una anotación se van a desquitar con romper algo, algo tonto, pero otra cosa...

E: ¿Tú crees que es una respuesta en el fondo?

J: Claro, es como una forma de desahogarse de ellos y empezar a romper las cosas... o se disgustan con el colegio y no es de ellos

E:... entiendo... porque me imagino que en la casa no pasa lo mismo...

J: No, yo creo que no

E:... ¿o sea la actitud va a ser diferente...?

J: Siempre va a ser diferente....

E: Hablaste de que colegio es muy concentrado, cuadrado, las salas con mucho blanco...

J:... si

E:... que faltarían intervenciones...

J:...sí... sobre todo en el galpón techado de al lado... no sé... yo quede muy decepcionada

E: ¿Por qué?

J: Porque nosotros estábamos acostumbrados a ver algo bonito, algo elegante, porque normalmente las graduaciones se hacían en el pabellón de la media... y se paraban telones grandes que hacían ver elegante y bonito... adornaban, ponían flores y era como más bonito, pero este año *pa'* mala suerte de nosotros, nos hicieron ir al galpón, que fue que pintaron un poco, estaba un poco cochino y hubieron partes que no las pintaron, y era como un galpón súper feo, oscuro, caluroso, eran paredes pintadas blancas y más encima cochinas... un techo asqueroso y más encima con un escenario que estaba casi todo desnivelado... fue como súper penoso igual.. Más encima no cabía mucha gente en comparación de acá, que igual cabían más, y se podían subir al segundo piso y podían mirar... fue como súper decepcionante nuestra graduación

E: ¿Y hay más compañeros con tu misma percepción?

J:... igual fuimos varios, incluso fuimos a hablar con don P porque la directora no estaba, ahí él dijo que no, que eso se había adaptado para que ahí se hicieran las graduaciones, los eventos, que por algo se estaba apurando, que iba a quedar más bonito después del fin de semana... y yo lo vi igual después

E: ¿Ya habían hablado el tema?

J: Fuimos con el presidente del Centro de Alumnos y como curso igual...

E: ¿Y los demás cursos de 4to. Medio?

J: Sí, si fuimos todos los presidentes de los 4tos. Medios y no...

E: Tú conoces más el colegio que yo, en general los estudiantes recorren más el colegio en comparación a los docentes... ¿hay lugares para juntarse sin que te vean?

J: ¿Cómo para parejas?

E: Para las parejas, para fumar, para *conventillar*, para lo que sea...

J:... si hay

E: ¿Siempre hay?

J: ¡Siempre hay! ...ja ja ja... *pa'* las palomitas... *pa'* las parejas están esos lugares oscuros donde nadie anda *pa'* allá... al final del patio...hay salas que igual están escondías también...

E: ¿Y en esos espacios se raya, se interviene... se hacen graffiti o no?

J:... como dejando una huella... a veces... igual en esas partes se puede fumar... en las mismas salas lo hacen al lado de la ventana... en el tercer piso o en el baño...

E: Entonces, podríamos decir que hay espacios en donde se puedan sentir como más en intimidad... ¿sería el término correcto...?

J:... yo diría que hasta en las mismas salas cuando los profes no están. Hay como más... no hay tanta vigilancia...

E: ¿Hay mucha vigilancia acá?

J:...más o menos no más... no es mucha

E: Respecto de las personas que ejercen esa vigilancia que son los inspectores, porque es su trabajo por la disciplina y la seguridad, ¿tú crees que el edificio ayude en la vigilancia?

J:...no

E: ¿Por qué?

J: No, porque puede uno por acá y el otro se le va a salir por el otro lado, así es que no...

E: Pero la estructura arquitectónica como está hecha...

J:... no

E: No te hablo de las personas...

J: No, es que como está hecho el colegio... que es como muy *encerrao*, muy *tapao*, nunca ven nada... porque igual el inspector no te va a ver.

E: ¿Ustedes conocen los espacios?

J: Si *po*... el colegio en sí es como muy *encerrao* y no se ve mucho

E:... ya, no se ve mucho, ¿para afuera o para adentro?

J: Mirando desde el patio hacia las salas de arriba

E: ¿Pero si tú miras desde la dirección?

J:... quedan los lugares que están cerca de la dirección pero al final del colegio tampoco se ve

E:... Mmm...

J: Porque igual es lejos la... tendría que ser vista de halcón

E: ¿Y qué te parecen las ventanas de las salas?

J: A mi me parecen bien porque igual son grandes, entra luz, no son de esas ventanas chicas que apenas se puede ver

E: Y sobre las ventanas que estaban en las salas de tu pasillo, ¿qué sensación te provocaba... porque en estas salas las ventanas dan hacia fuera... cierto?

J:... ¿las del pasillo?... teníamos que poner papelográficos

E: ¿Por qué?

J: Porque igual te distrae la gente que va pasando y como que de repente dan ganas de ponerse a conversar ahí, igual esas ventanas deberían ser un poco más chicas para que la pared te tape, y las ventanas un poquito más arriba porque ahí no estriamos mirando *pa*´afuera

E: ¿Y desde afuera se puede mirar para adentro?

J: Si, también

E: ¿Y tú crees que la disposición de esas ventanas ayude a la vigilancia que comentabas?

J: Si... los inspectores pasan y quedan mirando, ven algo se meten al tiro... por eso poníamos papelográficos

E: ¿Para evitar que los vieran...?

J: Si, bien *tapaos*...

E: Y con respecto al uniforme, ¿cuál es tu opinión... es necesario o no?

J: Si, yo encuentro que si porque le da... como que caracteriza al colegio y le da más tranquilidad a los alumnos... porque si vienen con ropa de calle, se siente como más locura... como que no se pueden controlar.

E: ¿En qué ocasiones se viene con ropa de color?

J: En los días del jeans... yo encuentro que esos días son igual más difícil *pa*´ los profes controlar, como más loco.

E: Y esta idea de uniforme que le da más personalidad al colegio y le da más...

J: ... orden.

E: Tú crees que tiene relación el uniforme con la arquitectura escolar considerando que partiste diciendo que es súper cerrado, es esto, es esto...

J:... quizás... yo creo que si, porque igual los colores del uniforme son *apagaos*... igual son fomes... y el colegio no se destaca por el uniforme, va como todo parejo... no hay como nada llamativo... a veces encuentro que esa polera ploma deberían haberlo cambiado por la blanca porque por lo menos el color blanco en el patio va a resaltar más que el plomo que es lo mismo que el piso... del color del cemento.

E: ¿Y cuál será el objetivo de esta cosa ordenada... para formar personas de que tipo?

J:... no sé, para acostumbrarnos a andar siempre presentables... eh... siempre ordenados, cuidar tu ropa porque igual uno no se podría andar comprándose la ropa del colegio todos los días... siempre mantenerte limpio.

E: Y qué sucede con lo que quiere cada persona, porque esos son objetivos que la institución y su arquitectura te dicen, te enseñan... y qué pasa con lo que quieren los estudiantes... alguna vez pensaste en no vestirte así...

J: La verdad es que no... Que si yo vengo a un colegio tengo que atenerme a las reglas que el colegio tiene... más que nada yo soy la persona que voluntariamente vino al colegio y asumo las reglas que el colegio tenía, y después de unos años igual te *podís* conseguir los días del jeans para alegrarte los días viernes... o para salir de la rutina de la ropa o de cualquier cosa...

E: Amiga, muchas gracias por tu aporte

J: De nada profe.

Lucas (L) Estudiante de 3ero. Medio	Lugar: Biblioteca Duración: 45 minutos
--	---

- E: En primer lugar, me gustaría que describieras el colegio... como espacio físico.
- L: Como una cárcel escolar, así más o menos es.
- E: ¿Por qué?
- L: Porque encuentro que es muy... mucha represión... por el tema de las ventanas... uno mira y rejas, se da vuelta y también hay rejas... es todo como... andan paco detrás de uno... no dejan como ser libre y más independiente.
- E: ¿Cuál sería el propósito de ese aspecto arquitectónico, las rejas y las ventanas, hacia ustedes?
- L: De ventilar la sala no más... que para nosotros como que no nos beneficia mucho... más que tener un buen ambiente.
- E: ¿Pero que significan para ti las rejas?
- L: Represión total
- E: Ya... ¿te parece que hay muchas rejas en el colegio?
- L: Sí, demasiadas
- E: ¿... y a qué asocias las rejas?
- L: Dicen que es como *pa'* cuidarte de las piedras que tiran de afuera, pero... en un tercer piso o segundo piso es difícil que alguien de afuera te tire una piedra.
- E: ¿...un exceso?
- L: Sí, exceso total
- E: ¿... y al interior del colegio?
- L: ¿Interior?... parece... hospital psiquiátrico.
- E: ¿Por qué?
- L: Todo tan blanco, sin color, todo... todo feo, no tiene...
- E: ¿Qué sensación te provoca... de estar enfermo por ser psiquiátrico... de encierro porque dices que es psiquiátrico... para qué será tan blanco como dices?
- L: Dicen que es por higiene o que se vea más iluminado... pero... yo llego y es como... ya me quiero ir...
- E: ¿Es monótono para ti...?
- L: Sí
- E: ¿...el ambiente físico?
- L: Sí, fome... más encima hasta los uniformes son feos... no pega ni junta con el colegio... más opaco se ve uno.
- E: ¿Se ve opaco?
- L: Sí
- E: ¿Y cuál será el propósito de verse opaco... qué crees?
- L: De que no seamos tanto revolucionarios... porque igual no sé...
- E: ¿Tú crees que el color de la ropa influye...quieres decir que si fuese de otro color seríamos de otra forma... ustedes serían de otra forma como estudiantes?
- L: Es que es como que uno mira a alguien y no le ve... como *achacao*... pucha me quiero ir, no es como entretenido, ni siquiera dan ganas de venir.
- E: Ahora situémonos al interior de la sala de clases, ¿qué te parece la disposición de los bancos y las sillas?
- L: Mal
- E: ¿En qué sentido?
- L: Es que están todas rotas, rayadas... y dicen ah porque ustedes no las cuidan, pero no es culpa de nosotros que estén hace años así.
- E: Pero eso es mantención... y te pregunto por la disposición, de cómo están ordenadas... porque te recuerdo que están todas ordenadas hacia el pizarrón, ¿qué piensas al respecto?
- L: Mmm...
- E: ¿Te parece bien, correcto, tiene un objetivo o no lo tiene?
- L: El objetivo es que pongan atención y que todos tengan su metro... pero igual es como muy... nosotros que somos 44 y estamos como todos juntos, la sala es como muy chica... más encima nosotros tenemos 4 filas y estamos uno al lado del otro... uno como que no tiene un poco de independencia.
- E: ¿De espacio, de su "metro" como dices?

L: Es poco
E: ¿Te parece esquemático y escaso por lo que veo?
L: Si, como todo *cuadro*
E: ¿Y en alguna ocasión en la practica este año se quiebra un poco esta cosa esquemática?, ¿cuándo se quiebra, en qué circunstancias o no se hace?
L: Cuando... más que nada nosotros la quebramos cuando hacemos convivencia, es lo único.
E: ¿Y en clases regulares?
L: No
E: ¿Siempre se mantiene ese esquema dentro de la clase?
L: Siempre igual
E: ¿Y dentro de la clase ustedes se mueven, se paran de su asiento, cómo se movilizan dentro del espacio de la sala?
L: Eso depende más del profe... porque nosotros no tenemos la misma libertad con el profe de eléctrico con la profe de matemática o con el profe de ingles... va todo distinto.
E: ¿Depende la persona?
L: Si... un ejemplo, con el profe I es como todos ordenados, sentados haciendo la tarea... con el profe M es como más libertad... pero igual... buena onda y todo, pero es como todo muy cuadrado, no dejan como expresar un poco más.
E: Tomado la comparación que haces respecto de esos cambios en la forma de moverse dentro de la sala, ¿en cuál de los dos ambientes te es más cómodo lograr aprendizajes o desarrollarte mejor finalmente...?
L: Por mi parte, por mi, yo digo que por los dos... una, con el profe I por el fiato que tiene con los alumnos que sea cuadrado es su aspecto, pero con el profe M cuando hay que aprender hay que aprender, pero igual nos deja más libertad... igual sería mejor que el profe Infanta nos dejara un poco más... o de repente, igual como que nosotros nos pasamos *pa'* la punta con el profe M, pero siempre está el respeto... pero son los dos efectivos.
E: Y con respecto a como se sientan en la sala de clases, ¿se sientan hombres y mujeres indistintamente... les da lo mismo?
L: No es o va parte de nosotros, porque no nos conocía y tampoco sabía como trabajábamos... (Se refiere a su profesor Jefe M), depende... como trabajamos bien elegimos.
E: ¿Ustedes eligen con quien sentarse?
L: Claro
E: Y cuando sales al recreo, ¿cuál es tu rutina, por dónde te movilizas?
L: Me voy al casino, lo primero que hago, no el baño y después al casino...después del casino, me vengo y me pongo a mirar... de repente si veo a alguien converso con él.
E: ¿No interactúas mucho con tus compañeros?
L: No, es que igual... es que como hago el deporte (Se refiere al levantamiento de pesas), como que siempre termino hablando lo mismo.
E: ¿Y piensas que eso agota a los otros?
L: No... o sea depende, porque igual no hablo a cada rato del tema, pero de alguna u otra forma les termino hablando lo mismo... es algo que tengo
E: Es una actividad importante para ti, y es valorable y hay que respetarlo... ¿y cuando estás en el patio qué sensación te da... te sientes cómodo, mirando el ambiente físico, te sientes agrado?
L: No hallo la hora que se termine el día... me quiero puro ir porque es fome estar acá.
E: ¿En que sentido es fome físicamente el patio?
L: Porque es fome, porque se ve todo opaco, no hay color, no hay nada.
E: ¿Y qué es lo que hay?
L: Lo único que tiene color es la mesa de ping pon que es verde, y el kiosco que es rojo, nada más.
E: ¿Y lo demás?
L: Tonos blancos, todo sucio, los baños... igual son malos... siempre está todo *mojao*.
E: La estética del baño no te agrada por lo que veo...
L: No
E: ¿...tiene privacidad en el baño de los varones?
L: No, yo encuentro que no, hay puertas que están chuecas y no se cierran y otras que... la otra vez faltaba una puerta, pusieron una así no más y quedo chueca más encima... otras que no tienen el seguro...

E: ¿Por qué se darán esas situaciones... cuáles serían las causales y qué deberían hacer las personas responsables de esto?

L: Yo creo que va más en la cultura chilena, porque igual no es el único colegio que es así. Yo he conversado con personas de otros colegios de otros lados... por ejemplo, la otra vez fui a Temuco y converse con un joven de allá, y me dijo que allá era como súper ordenado porque la cultura es como distinta, se ordenan más, pero acá no, es como... ah, yo cuido a mi persona y hasta ahí no más, si te gusta *botar* un papel al piso y lo haces no más.

E: ¿Hay cuestiones como de crianza, de cultura?

L: Si

E: ¿Y en el patio existen lugares, si se puede decir, lugares como íntimos o secretos donde se puedan juntar sin que sean vistos... o no hay espacios así?

L: Es que... antes lo había... pero ahora no... está todo colapsado, lleno.

E: ¿Lleno o colapsado con qué?

L: Con la gente, con inspectores, con salas, auxiliares, con todos... muchas personas para un espacio tan chico

E: ¿... o sea que no habría un espacio como más de intimidad?

L: No

E: ¿Pa' fumar por ejemplo o para andar con la polola?

L: Ahora que salieron los 4tos. Hay lugares pa' fumar, pero no.

E: Imagínate el colegio en una vista aérea... están los dos bloques de salas y el patio adentro, el patio central, ¿qué idea te da eso...?

L: Como el ovalo... porque es como... del centro miro lo que pasa a todos, a todos lados, alrededor, no es como... yo los voy a dejar ser para que se críen de una forma independiente, como... yo voy a estar ahí siempre, siempre, siempre...

E: ¿Te parece que es una panorámica?

L: ... si como mucha dictadura, mucha cosas así.

E: ¿Y dónde está físicamente ese centro, ese punto de observación?

L: ¿Desde donde se puede mirar todo?

E: Si...

L: Desde las oficinas

E: ¿Qué oficinas?

L: Las de Gonzalo, uno se para en la escalera...

E: ¿La del inspector general?

L: ... se para en la escalera y mira, y mira todo.

E: ¿Y ese mirar todo a qué lo relacionas?

L:... que tiene el control de todo...

E: ¿Tiene el control de todo?

L: Si

E: ¿Te molesta eso?

L: Si, porque... uno va de lo mejor y es como ¡L...!

E: ¿Es como vigilarte o vigilarlos?

L: Si

E: ¿Pero te pasa con el inspector o con cualquier persona?

L: Con cualquier persona... por ejemplo, antes yo usaba el pelo largo, y era como L "córtese el pelo" a cada rato

E: Pasando a otro tema, ¿qué opinión te merece la Virgen que está al fondo del patio?

L: Yo no soy muy religioso y no creo en Cristo, pero está bien para las personas que creen.

E: ¿No te molesta?

L: No...

E: Volviendo a los espacios que ustedes ocupan, hay una situación que se repite frecuentemente y es que hay que reparar muy seguido los interruptores y los enchufes porque los chiquillos los entierran, los revientan, etc. ¿Por qué crees que hacen eso?

L: A mi paso la otra vez, estaba en mi sala y yo fui lo prendí como cualquier enchufe y se metió solo pa' adentro... y después lo abrí, y tenía las patitas quebradas... yo creo que le pegaron.

E: ¿Y por qué le pegan?

L: Por... de *apuraos*... ¡ya cabros! voy a prender la luz, o simplemente porque ando con la *gueda*... y le pego...

E: ¿No ves razones más profundas sino que son circunstanciales?

L: Si

E: ¿Y qué razones encontrarías en los rayados de los bancos... por qué rayamos los bancos?

L: Yo creo que se rayan los bancos... ah... voy a rayar ahí, por flojera de rayar el cuaderno.

E: Pero cada cual raya su espacio por lo que hemos visto, ¿tú piensas que los rayan porque están aburridos?

L: De *aburrio*... más que nada por eso, no es por hacer un daño... ah, estoy *aburrio*, el profe está fome, me pongo a rayar.

E: ... te lo pregunto porque escriben los nombres, o lo equipos de fútbol o la música que les gusta... para que será... no estoy criminalizando, sólo pregunto el por qué... esta práctica es bastante generalizada...

L: Si *po*´, por ejemplo yo tengo un compañero que tiene un grupo que pone el nombre del grupo *pa*´ decir ah... yo estuve acá... algo así

E: ¿Para dejar una especie de sello, de huella?

L: Si, algo así

E: Al comienzo, planteaste que este espacio parecía una cárcel... que te observan... que es todo blanco, etc. ¿Qué propondrías para que no fuera así?

L: No sé... que dejaran a los alumnos ser más independientes, no que nos dejaran solos porque igual es necesario un poco de disciplina, pero no al nivel de estar ahí siempre, a cada rato... ser como un poco más flexibles en ese ámbito... en cuanto a la arquitectura, los colores... mmm... es difícil que se cambie... no sé... un poco más de color, por ejemplo, un muro más como por ejemplo un café o... que tenga otros colores... que no sea todo el mismo ambiente, que sea uno de un color y otro color...

E: ¿Que haya una variedad?

L: Si, que haya una variedad... por ejemplo mi casa es color crema, se ve como más amplio, como más bonito, porque de un sólo color... no, es como monótono...

E: ¿Sería importante contar con espacios para que ustedes pudieran intervenir... diarios murales por ejemplo, etc... ¿Tiene uno el Centro de Alumnos?

L: No, que yo sepa no.

E: ¿Y sería importante tenerlo?

L: Yo creo que en la sala dejar que hagan lo que quieran, por último en el muro de atrás, cosa de llegar y decir esto lo hice yo, me siento bien aquí... no por eso va a dejar de ser feo o lindo.

E: Es fuerte la sensación que me comentas de que quieres irte al entrar en la mañana, igual es súper fuerte, y es preocupante porque a lo mejor hay hartos chiquillos como tú... la idea es que no se repita, tratar de resolverlo. En ese sentido, ¿crees que sea posible que existan espacios de integración o da lo mismo que sea blanco, etc.... sería beneficioso o no tendría efecto?

L: No, yo digo aquí... ojala que haya un espacio... pucha quiero hacer algo, hago la petición y tengo el espacio... por último, en el piso como lo hicieron el taller de muralismo... que igual se va a ver lindo, no se va a ver feo...por último eso, sino como otra vez a la rutina... voy a llegar, voy a ir al casino, después al baño, o al revés y converso con la misma persona, me quedo mirando, y es como todos los días igual... se aburre. No hay una dinámica, no es como ¡ah, ya!, este día quiero hacer esto y bacán.

E: ¿El espacio arquitectónico ayuda a esa rutina?

L: Si. Ahora lo mejor que hicieron, lo mejor que he visto, es la plaza que hicieron al lado, que igual la ocupan hartas personas.

E: ¿Cual es tu opinión de las áreas verdes del colegio según la trayectoria que has visto?

L: Malísimas, malísimas total, porque antes cuando yo llegue, habían 4 salas y parece que... no me acuerdo muy bien, pero parece que una vez nos hicieron clases en un container... después lo más que vi, fue ver unos maceteros con unas palmeras y eso fue como un gran evento, y no sé porque no se ha hecho algo mejor... ¡ah!, y los árboles que estaban ahí y los sacaron.

E: ¿Por qué se talaron?

L: No tengo idea, no sé si dieron a conocer... igual el audio es malo (Se refiere a los parlantes para dar información al interior del colegio).

E: ¿Y cuál es tu opinión de las áreas verdes que están allá afuera, a la entrada?

L: Ah, eso... pero de entrada... no más.

E: ¿No se pueden usar?

L: No, porque nunca dejan, nunca han dejado estar ahí.

E: Ahora sale a la calle...mira la fachada del colegio... ¿qué piensas?

L: ¡Horrible!

E: ¿Por qué?

L: Porque es rojo y azul, son los colores del colegio, colores de la bandera también, no es como bonito.

E: ¿Que impresión te da las dimensiones del edificio en relación al ambiente circundante, a las casas cuando te vienes acercando?

L: A mi parecer, ni un brillo... porque, ¡ah!... mira el colegio... tiene rejas.

E: ¿Es muy típico eso de las rejas?

L: Si, típico... de hecho cuando dijeron que iban a arreglar afuera, porque había harta tierra afuera, cuando dijeron que iban a arreglar afuera, yo pensé que iban a hacer una especie de placita, algo de estacionamiento al otro lado, pero es como... cemento.

E: ¿Cemento?

L: Colegio... cemento, reja, un poco de pasto, unas palmeras, sus plantas... uno entra y mira pa' adentro y es como...

E: Es lapidaria tu visión del colegio en términos físicos y psicológicos, en cuanto a las relaciones humanas... ¿Y cómo liberase de esto, cómo lo has hecho durante... porque tú fundaste el colegio... cómo te has podido mantener?

L: Yo... a base de mis amigos no más... nada más.

E: Y con los profes, ¿cómo es la relación con ellos?

L: Yo me he llevado bien con la mitad de los profes porque igual antes era desordenado, igual me gustaba el *gueveo*, pero ha medida que he ido creciendo, he ido madurando y me llevo mejor con los profes... (Nombra a 8 profesores)... ellos son los únicos que se han relacionado... el resto, no se... como soy yo, vengo a hacer clases, y soy yo... yo no más...

E: ¿Cómo es tu pieza?

L: ¿Mi pieza?... azul con celeste, el techo es blanco, tengo mi ropero, mi cama, mi escritorio.

E: ¿Y las paredes con qué las tienes decoradas?

L: Tenía pensado hacerle diseños pero no lo he hecho, porque igual no paso nunca en la casa, pero cuando llego es como... ah, ya es mi pieza... igual la mantengo ordenada y me siento bien allí.

E: ¿Se parecen a los ambientes del colegio?

L: No, en nada, nada, nada.

E:... o sea, tú llegas al colegio con ganas de irte, entras, sigues la dinámica de acá... ¿añoras tu vida en el fondo?

L: Si, de hecho por el campeonato he ido a otros colegios, igual da un poco de envidia cómo es allá...

E: ¿Por qué?

L: Porque una vez que fui a San Bernardo y había una plaza bonita, había hartos alumnos en el patio, con sus canchas de futbolito... bonito no era como acá... los baños ordenados, como limpios, de hecho buenos, igual daba como envidia, pucha bacán... uno se sentía bien allá, por lo menos yo me sentí bien... igual he ido a colegios que son como este o peor, pero ese en específico... hubiera sido bacán estar ahí.

E: ¿Según lo que dices, y resumiendo, a este colegio le falta áreas verdes, más color, y espacios para que ustedes se sientan en un ambiente agradable?

L: Si, porque como se dice uno por la presencia... porque si yo veo a alguien como todo de negro en la calle ... ah este es gótico... si uno lo ve medio huequito dice es *pelolays*... es los mismo que pasa en los colegios... el uniforme es plomo, zapatos negros y es como fome, feo...

E: ¿Está clasificado como el ejemplo que das del gótico... o sea cualquier escolar estaría clasificado?

L: Tampoco irse a los extremos como el (Colegio) Alberto Hurtado... el uniforme es azul y verde, y es como feo, no pega ni junta los colores... cosas que contrasten, que no sean todos igual.

E: ¿Es monótono?

L: Si, demasiado

E: Una última cuestión, cuando sientes que estás siendo observado en el patio con tus compañeros desde la ubicaron del inspector, de esa panorámica, ¿evitas esa mirada o te quedas allí?

L: Yo por mi parte prefiero no estar porque es incómodo... por ejemplo, si alguien la está mirando a usted fijo todo el rato y no deja de mirar, se siente observada, y es como perseguir... una especie de *psicopateo*

E: Ya, ¿y qué haces?

L: Yo por mi parte me ubico detrás de una galería cosa que no me vea tanto...o cosa que si hay poca gente...ya voy a ir...cosa que no haya tanta gente, que no hayan tantos grupos... porque por mi parte, yo me siento observado por los inspectores... cuando se juntan muchos... ah ya, van ha hacer algo... sigámoslo porque van a hacer algo... de hecho cuando me juntaba con los chiquillos... cuando pasábamos todo el día juntos...

E: ¿Cuáles chiquillos?

L: (Menciona 5)... y nos juntábamos en grupo a conversar como grupo de amigos... llegaba el inspector, iba a mirar con su radio en la mano... como ya... si están haciendo algo voy a llamar a los inspectores... cuando íbamos en grupo al baño nos seguían... una vez... eh...cuando usaba el pelo largo con el J nos escondíamos en el baño, y el inspector nos espero a la salida *pa' puro* retornos... y yo me acuerdo esa vez... le dije J vamos al baño para que no nos reten, pero igual esperaron los 10 o 15 minutos para retornos... y es como mucha represión ...y como yo soy una persona que está a favor de la libertad, no me gusta y me siento como mal.

E: Te doy las gracias por compartir tu experiencia de vida, por tu testimonio desde prekinder... es muy importante tu testimonio porque conoces la trayectoria del colegio.

L: Antes había dos canchas y era como bacán, pero se ha ido cerrando y se va a ir cerrando hasta que ya no se pueda más...

E: ¿Será el desarrollo?

L: Yo *cacho* que es para la plata.

E: ¿En qué sentido?

L: Para ganar más plata

E: Te agradezco el aporte.

Valentina (V) Estudiante de 3ero. Medio	Lugar: Sala de clases Duración: 45 minutos
--	---

E: ¿Cómo escribirías físicamente el colegio?

V: ¿físicamente?

E: Si, en general

V:... me parece bueno

E: ¿Por qué?

V:... porque tiene sus salas bien hechas... bueno eso sería el punto bueno porque lo malo sería los baños... lo peor del colegio.

E: ¿Qué tienen estos baños?

V:...les faltan las cadenas...eso sería lo principal... para que estén más limpios, para que se les vaya el mal olor... eso sería lo malo... aparte la estructura es súper buena, aparte para el terremoto no le paso nada... como que uno se siente confiado estando en el colegio.

E: Por la estructura... ¿y la estética., el diseño del colegio?... porque una cosa es que esté bien construido pero la estética es otra cuestión, el diseño, la belleza en cierta medida, etc.... ¿qué te parece?

V: Buena... me gusta... lo que le faltaría es más espacio libre porque tenemos el patio, está el techo y como todo muy encerrado... por lo menos en esta parte.

E: ¿... en la media?

V: Claro... como que allá es más libre (Se refiere al sector de enseñanza básica)

E: ¿Más libre en qué sentido?

V:... más espacio

E: ¿A qué te refieres?

V:... ver el cielo, acá tenemos como el techo... están encerrados todo el día

E: ... "ver el cielo...", y respecto de los colores del colegio, los que están dentro y fuera de la sala... en todas partes... ¿qué opinión tienes sobre los colores?

V:... es bueno, los colores están bien porque algo muy colorido, igual no se vería bien.

E: ¿Por qué?

V:... porque igual como estamos todos con el mismo uniforme... hay que mantener como el orden.

E: Mantener el orden... en ese sentido según lo que dices, ¿existiría una relación entre el uniforme y los colores del colegio?

V:... si porque igual tiene como azul... el uniforme tiene azul marino.

E: Y eso sería para lograr el orden según tu apreciación...

V:... si

E: Imagínate dentro de la sala... si recuerdas la disposición de las mesas están direccionadas hacia el pizarrón... ¿cuál será el propósito de esto?

V: ... para que todos estemos atentos al profesor yo creo... estar atento a la pizarra... no distraernos con un compañero que esté al frente o al lado.

E: ¿Y eso te parece bien o buscarías otra forma de ordenar la sala, la disposición de las mesas?

V:... yo creo que depende de la clase.

E: ¿En qué sentido?

V: Si hay clases en que tenemos que poner mucha atención yo creo que está bien nuestro orden, pero si tenemos alguna tarea o algo así... juntarnos en grupo y no sé... enseñarle más a los que saben menos, juntar mesas y todo eso.

E: ¿Depende de la clase?

V:... si

E: Y respecto de la seguridad del colegio, te has fijado que tiene rejas... ¿te parecen necesarias... mucha o poca reja... es la suficiente... qué dices?

V:... está bien las rejas, porque a uno le da seguridad... de no caerse del segundo piso por ejemplo.

E: ¿Que estén tan altas esas rejas te parece conveniente?

V: Si

E:... ¿y las rejillas que están en las ventanas?

V:... es que eso es más por la gente del otro lado... donde empiezan a tirar piedras, al final es todo por la seguridad de nosotros.

E: ... lo ves como beneficioso... y qué haces cuando sales de la sala de clases... cuál es tu rutina en el recreo... hacia dónde te diriges...

V:... eh... en realidad es como siempre ir a comprar y uno se topa con amigos, saluda, se pone a conversar un rato y después entrar a la sala... por lo menos yo... no soy buena para estar en el recreo... me quedo en la sala

E: ¿Y pasa lo mismo en el segundo recreo o en cualquier intermedio?

V:... la hora de almuerzo es como para salir... *tenis* para salir porque hay más tiempo para esta afuera

E:... a propósito del almuerzo, ¿qué te parece el casino como espacio físico?

V: ... normal... no tiene como nada tan... no es muy bueno ni muy malo.

E: ¿Explícame por qué normal?

V:... porque igual es como... de repente está muy sucio... porque no da mal aspecto para comer.

E: Y respecto del mobiliario y los colores del casino, ¿qué opinión tienes de esos elementos?

V:... es que donde es todo blanco, yo creo que es ahí donde resalta más la suciedad... pero ahí como está bien el color porque ahí uno ve como está el casino.

E: ¿En qué sentido?

V: En la limpieza

E: Concentrémonos ahora en el patio, ¿cuáles son los colores que predominan?

V:... el plomo

E: ... el plomo, ¿te parece bien o agregarías algo a ese patio?

V:... no, está bien... está dibujada la cancha.

E: ¿Y qué te parecen los murales que están en el fondo y en el piso del patio?

V: Buenos, porque tuvo participación alumnos del colegio... me pareció bien

E: Ahora vamos a imaginar que no está el techo del patio y tú estás volando... miras desde arriba la estructura, la composición general de las salas... ¿qué sensación te provoca?

V ¿sensación?... como formalidad

E: ¿Por qué?

V:... porque están las salas todas juntas, cada una en su espacio... y bien ordenadas.

E: ¿... te causa inquietud o molestia?

V:... yo creo que no... Lo malo es que están como en una U... está como muy encerrado el patio... las salas.

E: ¿Y cuál sería el objetivo de que estén tan como encerradas?

V:... yo creo que empezaron a hacer las salas y no se dieron cuenta porque tampoco tenían más terreno en ese tiempo.

E: Este colegio fue diseñado por un equipo de arquitecto cumpliendo la normativa, no fue construido de a poquito... al comienzo entiendo que se realizaron clases en container, pero el diseño fue planificado, es

decir cumpliendo la normativa... hay un propósito... yo te pregunto de acuerdo a este propósito, ¿cuál será el objetivo de mantenerte en ese U?

V:...yo creo que para estar viendo... como más para vigilar... porque de una sala se ve... se ve desde todas las perspectivas... se ve.

E: ¿El interior?

V:...

E: ¿A vigilar a los estudiantes?

V: Si *po'*

E: ¿Y por qué?

V:... porque como somos todos más jóvenes tienen su *embarrá* y todo eso...

E: ¿Como cuáles?

V:... no se'... *capear* clases

E: ¿Fumar... pololear?

V:... claro

E: ¿Hay recovecos como para hacer eso?... porque dices que es muy abierto... que se puede observar desde una sala a otra... ¿hay lugares donde se puedan hacer ese tipo de actividades?

V:...antes creo que más... ahora está más difícil, aparte que ahora hay más alumnos

E: ¿Y esos alumnos que ocupan esos lugares o eventualmente te pueden *sapear*?

V:... si *po'* porque uno hace las cosas cuando *estai* solo, no cuando te estén mirando porque uno puede correr el riesgo de que te *sapeen*...

E:... o sea también te pueden *sapear* los compañeros, aparte de la gente que está para hacerlo... los inspectores... pasando a otro punto, ¿sabes donde están las oficinas centrales del colegio?

V:... si *po'* en el segundo piso

E: ¿Qué oficinas están ahí?

V:... está la del inspector G, la directora, y hay otras más... la del jefe de carrera

E: ¿Qué otras hay más cerca?

V:... esas serían los más reconocidos porque hay otras que no...

E: ¿Las de los profesores?

V: Si, pero las de directores esas serían.

E: ¿Y cuál será el propósito de que arquitectónicamente estén concentradas esas autoridades en ese lugar?

V:... mmm

E: Según tu opinión... ¿qué crees?

V:... yo creo que para que reconozcan que están como todos los más importantes del colegio están en ese sector... en ese centro... porque igual sería difícil que el director este por allá y el otro por el otro lado.

E: ¿Por qué sería difícil?

V:... porque... para encontrarlos... de repente pasa algo, como que uno se dirige al tiro a ese punto.

E: ¿Te has ubicado en ese lugar...?

V:...si

E: ¿Y has mirado hacia el patio?

V:... si

E: ¿Qué ves, qué percibes, qué sensación te da?

V:... que ahí como que vigilan todo... se ve como todas las salas... todo el patio.

E: ¿Y en ese sentido como tú dices faltan espacios?

V:... claro... faltan espacios libres.

E: ¿Está como todo ocupado el espacio?

V:... estamos como todos muy juntos.

E: ¿Y adentro de la sala mucha gente?

V:... no, está bien

E: ¿En tu curso?

V:... en mi curso somos poquitos

E: ¿Pero en 1ero. y 2do. Medio te parecía apropiado la cantidad con el espacio... con cuantos compañeros estabas en esos cursos?

V: Con 45

E: ¿Y qué te parecía esa cantidad para la sala?

V:... o sea a mi no me causa mayor problema... no tengo problema en eso porque igual me concentro con harta gente, pero hay gente que no se concentra con mucha gente al lado, que les estén hablando

E: ¿Dónde te ubicabas habitualmente dentro de la sala de clases?

V: Atrás

E: ¿Por qué?

V:... es que me gusta estar como sola, atrás como que no... Porque son pocos los que miran para atrás, como que lo que más hacen es mirar hacia delante... entonces como que atrás me concentro hago mi tarea sola...

E: ¿Te sientas sola o con alguien?

V: ... depende si... a mi me gusta sentarme sola... pero si me sientan con alguien tengo que acatar no más.

E: ¿Cuál opinión tienes sobre la cantidad de ventanas que tiene las salas por ambos lados... por qué tendrán tantas ventanas...?

V:... por la luz

E: ¿Por la luz?

V:... por la luz yo creo que es lo principal... la ventilación...

E: Buen punto... y cuando estás dentro de la sala y pasa alguien por el pasillo, ¿qué sensación te provoca que puedan mirar hacia adentro?

V:...

E:... sean inspectores, estudiantes, profesores...

V:...

E: Porque se puede mirar hacia dentro ya que las ventanas son porque son bajas... ¿te has fijado en eso?

V: ... no, o sea uno se desconcentra... cuando pasa gente por ahí... por eso, por lo mismo se está usando cartulina o poner papel...

E: Para evitar la desconcentración... ¿no te sientes observada por ejemplo?

V:... no

E: Cambiemos la ubicación, ahora estás fuera de la sala, caminando por el pasillo y miras hacia el interior de las salas, ¿qué percibes?

V:... en realidad... observo la clase, los profesores, pero por lo menos a mi no me interesa mirar un poco más allá la sala

E:... ¿te parece natural?

V:... como pasar... y mirar por mirar.

E: Quiero comentarte dos situaciones particulares. La primera tiene relación a los rayados... es cotidiano, permanente, que los bancos y parte de las paredes, pero más en los bancos, se raya con distintivos, corrector, lápiz pasta, etc.... ¿por qué rayan los bancos... cuál será el motivo?

V:...yo creo que es de inmadurez más que nada... por dejar algún mensaje... cosas de cuando uno es más chico...

E: ¿Dejar un mensaje?

V:... porque siempre se ven rayados de 8vo. Básico.

E: Pero hay hartos rayados de segundo y tercero medio... ¿en tu curso no tanto?

V:... no, por lo menos en los baños no, porque ya en la mesa uno está *aburrido* y empieza a rayar.

E: Pero en los baños hay hartos rayados...

V:... ahora no tanto, yo creo que ahora están limpiando más o pintando.

E: ¿Limpian los baños pero las mesas no tanto?

V:... si

E: ¿Te parece conveniente que dejen mensajes o no?

V:... no hay para que.

E: ¿Por qué no serían necesarios?

V:...

E: ¿Y cuáles son los lugares dentro de la sala o dentro de colegio en donde los chiquillos puedan escribir esos mensajes...hay lugares...?

V:... ahora está las galerías que las rayan... de repente... el escenario... el baño, esos serían como los espacios

E: ¿Pero hay lugares como establecidos?

V:... no

E: ¿Y el diario mural?