



Universidad de Chile
Departamento de Educación
Magíster en Educación Mención Currículo y Comunidad
Educativa.

*“Percepciones y significados que tienen de su
experiencia escolar alumnos y alumnas de
Educación Media con problemas disciplinarios”.*

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN
EN CURRÍCULO Y COMUNIDAD EDUCATIVA**

**TESISTA: ATRICIO ALEXIS PERALES ROJAS
DIRECTORA DE TESIS: PROF. MÓNICA LLAÑA MENA**

SANTIAGO – CHILE

JUNIO – 2013

“Se dice que Deucalión y Pirra crearon hombres lanzando piedras hacia atrás, por sobre sus cabezas: ‘Inde genus durum sumus, experiensque laborum, Et documenta damus qua simus origine nati’. O como lo dice Raleigh en sus versos, con su habitual sonoridad: ‘De corazón endurecido es nuestra especie; desde entonces, sobre llevando penas y cuidados confirma que nuestros cuerpos son de naturaleza pétrea’. Así muchos, por una ciega obediencia al disparatado oráculo, van arrojando piedras hacia atrás, por encima de su cabeza, sin ver dónde caen”.

Thoreau, David Henry, *“Walden”*, 1854.

AGRADECIMIENTOS

- A mi familia, a la que quiero por sobre todo y que me apoyó afectivamente durante todo el proceso de estudio y tesis.
- A mis abuelos, porque su recuerdo me ata a la vida.
- A quienes me han acompañado con cariño y comprensión.
- A los docentes que he tenido a lo largo de mi vida, ya que sus saberes, experiencias y consejos han sido una enérgica motivación.
- A mis decepciones y logros, porque he aprendido y seguiré aprendiendo de ellos.

ÍNDICE.

➤ Resumen.....	6
➤ Introducción.....	7 – 8
➤ Capítulo 1.- Antecedentes del problema.....	9
➤ 1.1. - Contexto de la investigación.....	9 – 10
➤ 1.2. - El problema y su importancia.....	11– 13
➤ 1.3.- Objetivos.....	14
➤ 1.3.1.- Objetivos Generales.....	14
➤ 1.3.2.- Objetivos Específicos.....	14
➤ Capítulo 2.- Antecedentes empíricos y teóricos.....	15
➤ 2.1.- Antecedentes empíricos.....	15
➤ 2.1.1. - Aportes sobre contextos escolares.....	15 – 16
➤ 2.1.2. - Política de Convivencia Escolar.....	17 – 19
➤ 2.1.3. - Fenómenos juveniles contemporáneos.....	19 – 23
➤ 2.1.4. - Principales características de los docentes que trabajan en liceos Técnicos Profesionales.....	23
➤ 2.2.- Antecedentes Teóricos.....	24
➤ 2.2.1. - La disciplina e indisciplina escolar.....	24 – 26
➤ 2.2.2. - La violencia en contextos escolares.....	26 – 28
➤ 2.2.3. - Elementos teóricos sobre contextos escolarizantes.....	29
➤ 2.2.3.1. - Aportes teóricos desde diversas perspectivas teórico-críticas.....	29 – 50
➤ 2.2.3.2. - Aportes teóricos desde la sociología fenomenológica.....	51 – 52
➤ 2.2.3.3. - Aportes teóricos desde el interaccionismo simbólico.....	53 – 55

➤ Capítulo 3.- Metodología de la investigación.....	56
➤ 3.1.- Diseño.....	57
➤ 3.2.- Muestra.....	58
➤ 3.3. – Criterios de inclusión.....	58 – 59
➤ 3.4. – Aspectos éticos para asegurar la confidencialidad de la muestra.....	59
➤ 3.5. – Técnicas y métodos de recolección de información.....	60
➤ 3.5.1. – Grupo Focal.....	61
➤ 3.5.1.1. – Forma de abordar el Grupo Focal.....	61
➤ 3.5.2. – Entrevistas individuales en profundidad, abiertas, semiestructuradas.....	62
➤ 3.5.2.1. – Forma de abordar las entrevistas individuales en profundidad, abiertas, semiestructuradas.....	62 – 63
➤ 3.6. - Método de teorización anclada.....	64 – 65
➤ 3.7.– Criterios de credibilidad.....	65 – 66
➤ 3.8.– Triangulación.....	67
➤ Capítulo 4.- Resultados.....	68
➤ 4.1 – Construcción de categorías.....	68
➤ 4.1.1. – La primera categoría a definir es “Vulnerabilidad escolar en el Liceo”.....	69 – 74
➤ 4.1.2. – La segunda categoría a definir es “Construcción de Identidad en los escolares”.....	75 – 78
➤ 4.1.3. – La tercera categoría a definir es “Cuestionamientos a función de la institución escolar”.....	79 – 88
➤ 4.1.4. – La cuarta categoría a definir es “Violencia entre escolares en el Liceo”.....	89 – 93
➤ 4.1.5. – La quinta categoría a definir es “Formas de resistencia escolar en el Liceo”.....	94 – 102
➤ 4.2. – Relación.....	103 – 104
➤ 4.2.1. – Macro categoría “institucionalidad escolarizante”...	105 – 108
➤ 4.2.2. – Macro categoría “resistencia escolar”.....	109 – 115
➤ 4.2.3. – Resumen relacional:.....	115

➤ 4.3. – Integración:.....	116
➤ 4.3.1. – Conductas de oposición y aportaciones teóricas asociadas a “institucionalidad escolarizante”.....	117 – 122
➤ 4.3.2. – Resistencia y aportaciones teóricas asociadas a “resistencia escolar”.....	123 – 129
➤ 4.3.3. – Resumen de la aportación teórica de la fase de integración.....	130 – 134
➤ Conclusión	135
➤ A. - Presentación de resultados del ‘objetivo general’ y del primer ‘objetivo específico’.....	136 – 137
➤ B. - Presentación de resultados del segundo ‘objetivo específico’.....	138
➤ C. - Presentación de resultados del tercer ‘objetivo específico’.....	139 – 142
➤ D. - Resumen final.....	142 – 145
➤ Propuesta	146 – 152
➤ Bibliografía	153 – 159
➤ Anexos	160
➤ A. - Datos del Liceo donde se realizó la investigación.....	160 – 164
➤ B. - Relación de Establecimientos Científicos Humanistas y Técnicos Profesionales.....	165 – 167
➤ C. - Normativa que respalda y se relaciona directamente con el tema de la Convivencia.....	168 – 169
➤ D. - Ley de Bullying escolar o “Ley sobre violencia escolar” N° 20536.....	170 – 171
➤ E. – Temas planteados en los ‘grupos focales’, así como en ‘las entrevistas’.....	172 – 173
➤ F. - Focus group y entrevistas.....	173
➤ F.1. – Focus Group realizado con alumnos/as.....	173 – 189
➤ F.2. – Focus Group realizado con Docentes de aula.....	189 – 204
➤ F.3. – Entrevista realizada a un Docente Directivo (Directora).....	205 – 208
➤ F.4. – Entrevista realizada a un Docente Técnico (Orientadora).....	208 – 212

RESUMEN

Este trabajo de investigación nos acerca a la realidad de una comunidad educativa, a partir de las percepciones y significados que los propios sujetos le atribuyen a su experiencia escolar, considerando las subjetividades, y el contexto en la que se desarrolla, esto, abordado a partir de la particular tipología de alumnas y alumnos con problemas de disciplina dentro de la comunidad educativa investigada, lo anterior en el marco de la complejidad del proceso de enseñanza aprendizaje.

La investigación se llevó a cabo en un establecimiento educacional cuya dependencia pertenece al DEM (Departamento de Educación Municipal) de la comuna de Santiago. El establecimiento se ubica en un sector de nivel socioeconómico medio-bajo, esto desde el punto de vista de su entorno, no así del sector estudiantil que atiende, más bien socialmente vulnerable.

INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo de investigación desde un paradigma cualitativo, plantea una situación problemática, de plena actualidad, donde se desarrollan, dentro de la experiencia escolar, percepciones y significados de la realidad, esto, abordado a partir de la particular tipología de alumnas y alumnos con problemas de disciplina dentro de la comunidad educativa investigada, lo anterior en el marco de la complejidad del proceso de enseñanza aprendizaje.

Junto con lo anterior este trabajo aborda a la institución escolar como un espacio donde se producen múltiples interacciones entre los estudiantes con sus pares y entre estos y los adultos (principalmente docentes de aula, directivos y técnicos). Este verdadero tejido de interacciones tiene un importante significado para sus miembros en la medida en que la dinámica escolar tiene una duración relativamente larga. Los procesos de socialización secundaria se producen en este espacio, al mismo tiempo que son múltiples los aprendizajes que se adquieren en el período escolar (Morales, 2003).

Esta investigación se ubica dentro de tres perspectivas teóricas de cómo abordar este enfoque educacional sobre los escolares, su contexto, percepciones y significados en relación con otros estamentos, esto es, la perspectiva teórica crítica, la sociología fenomenológica, y el interaccionismo simbólico. Estos planteamientos teóricos se relacionan con el desarrollo de explicaciones de los modos en que fuerzas internas y externas al medio escolarizante (fuerzas políticas, económicas, sociales y culturales) intervienen. Así mismo trata sobre sus relaciones cotidianas, sentido común, y significación, así como la interacción social que los individuos tienen con los demás actores, todos integrantes de una Comunidad Educativa.

Para llevar adelante este estudio, se recurrió a autores que han tratado la problemática de la disciplina escolar y sus ramificaciones expresadas en diferentes tipos de interrupciones y violencias en las instituciones educativas, también se indagó en las distintas formas de resistencia, en el marco normativo educacional chileno, así como en documentación del establecimiento, en ese sentido es importante destacar, que tanto, el espacio educativo formal, como el interior del aula, es vital para que se desarrolle el proceso de enseñanza aprendizaje, tal como lo plantean científicos

sociales y docentes como Bourdieu (et al., 1998), Giroux (1997), Morin (1999), Santos (1997), Sacristán (2005), Morales (2003), Llaña (2003), Romeo (2002), entre otros.

El abordar a diversos autores con sus propuestas teóricas permitió conocer y comparar de mejor manera la percepción sobre el tema de la disciplina escolar, cómo perciben el problema de la conducta, la disrupción y violencia, tanto en el aula, como fuera de esta, para así, develando, comprendiendo e interpretando estas relaciones e interacciones, proponer el remedial metodológico pedagógico respectivo, que permita un adecuado clima de estudio y ambiente de aula en el nivel de enseñanza media, en el contexto de un Liceo Municipal Técnico Profesional de la comuna de Santiago, región Metropolitana, Chile.

Esta investigación está estructurada en cuatro capítulos. El primer capítulo hace referencia al contexto y a la problemática planteada en el marco de las percepciones y significados que atribuyen los jóvenes, con características de indisciplinados, a su experiencia escolar, así mismo se plantean el objetivo general y los específicos.

El segundo capítulo aborda la importancia de esta temática desde la fundamentación empírica y teórica.

El tercer capítulo señala la Metodología, con las técnicas de recogida, análisis e interpretación de los datos.

En el cuarto capítulo se plantea el análisis de los resultados del estudio, en el que se explican la descripción e interpretación de las percepciones y significados que otorgan las/os entrevistados/as dentro de la experiencia escolarizante.

A continuación se presentan las conclusiones de la investigación, donde se develan los principales fenómenos y problemas asociados a las percepciones y significados devalados de los discursos. Le sigue la Propuesta Educativa, se continúa con la bibliografía utilizada, y finaliza con los anexos, que complementan en forma accesoria lo abordado en esta investigación.

CAPÍTULO 1.-

ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

1.1. - Contexto de la investigación.

La investigación se realizó en un Liceo Municipal, cuya dependiente pertenece al Departamento Municipal de Educación de la Municipalidad de la comuna de Santiago. El Liceo se caracteriza por situarse dentro del área urbana, en un sector de nivel socioeconómico medio-bajo, desde el punto de vista de su entorno, no así del sector estudiantil que atiende, más bien de nivel socioeconómico bajo, de hecho el establecimiento tiene un contexto interno de alta vulnerabilidad social por parte de sus educandos, según lo señalado en el IVE (Mineduc, 2010), y provenientes de 32 comunas distintas, principalmente del poniente y sur del Hinterland del Gran Santiago, siendo las comunas de mayor presencia: Santiago, Estación Central, Maipú, Puente Alto, Lo Prado, La Florida, Pudahuel y San Joaquín, entre otras.

El establecimiento es Técnico Profesional y ofrece todos los niveles de Enseñanza Media, en horarios diurno y vespertino de acuerdo a la siguiente distribución:

Modalidad de Enseñanza	Horario
E. Media Humanístico-Científica	Diurno
E. Media T-P Comercial	Diurno
E. Media T-P Técnica	Diurna
E. Media T-P Comercial Adultos	Vespertina

El establecimiento cuenta con la siguiente dotación:

Cargo	Dotación
Directora	1
Inspectores Generales	3
Jefe de UTP	1
Curriculista	1
Orientadora	1
Orientadora vocacional	1
Docentes	60
Encargado del CRA	1
Psicóloga	1
Asistentes de la Educación	7

El número total de alumnos/as que registra matrícula en el establecimiento es de 691, con un promedio de 31 alumnos/as por curso.

El Liceo cuenta con PIE (“Proyecto de Inclusión Escolar”), que atiende a 24 niños con necesidades educativas especiales (NEE), asociadas y no asociadas a discapacidad (DEA, DIL Y TEL), dentro del marco de lo que es la inclusión en el sistema de educación pública-municipal.

Con relación a la infraestructura el Liceo, se caracteriza por tener amplias instalaciones, cuatro pabellones de dos pisos, relativamente bien conservados, con rejas, barandas en pasillos así como escaleras y con mallas protectoras que requieren mantención y en algunos casos reemplazo, como es el caso de las ventanas y vidrios, la mayoría quebradas.

La muestra de estudio pertenece a alumnos/as de los cursos 1º medio F y 2º medio F, de la modalidad Humanista Científica, así como de 3º medio E y 4º año medio E, de la modalidad Técnico Profesional, junto a docentes que atienden estos cursos y representantes de dirección, dado que en estos cursos están agrupados (desde el punto de vista de la información entregada por los Profesores Jefes, Inspectoría General y UTP) en aspectos formativos, normativos y de significados, los estudiantes que presentan mayores dificultades y altos grados de conflictividad al interior de la comunidad educativa.

1.2. - El Problema y su importancia.

El problema de investigación aborda las complejas relaciones e interacciones entre los distintos actores de una Comunidad Educativa, los cuales desarrollan percepciones y significados, sobre unos y otros.

En particular, esta investigación pretende conocer, comprender e interpretar las distintas percepciones y significados que atribuyen los estudiantes a su experiencia escolar, esto a partir de la particular tipología de alumnas y alumnos de Enseñanza Media de un Liceo Técnico Profesional, con problemas de disciplina dentro de la comunidad educativa investigada.

Al respecto los problemas de disciplina y sus ramificaciones expresadas en diferentes tipos de interrupciones y violencias son recurrentes en contextos educativos, donde existe la necesidad de que haya participación en la construcción de normas de convivencia, que consensuen las relaciones cotidianas que se dan en la vivencialidad y cotidianeidad de la institución escolar, y que por lo general manifiestan conflictos que no permiten adecuados ambientes relacionales que se requieren en todos los espacios de las unidades educativas, tanto al interior del aula como fuera de ella, un asunto vital para que se desarrolle un normalizado proceso de enseñanza aprendizaje.

Los actores de las Unidades Educativas requieren conocer y comprender, para así interpretar, las mutuas percepciones y significados sobre el tema de la disciplina escolar en las instituciones educativas, para saber cómo afrontar el problema de la conducta, la interrupción, y la violencia, que permita un adecuado clima de estudio y ambiente de aula (como fuera de esta) en el nivel de enseñanza media, en el contexto de un Liceo Municipal Técnico Profesional de la comuna de Santiago, región Metropolitana, Chile.

Siguiendo en la línea de la situación problemática presentada, y en relación con los actores que participan de las instituciones educativas, **la importancia de esta investigación** se mide en que se requiere develar la presencia de actitudes y conductas que podrían estar contribuyendo en la producción de percepciones y significados, el motivos de estos, que se encuentran alrededor de la vulnerabilidad económica-social, la reproducción, la resistencia a normas y prejuicios por parte de los alumnos/as, así como formas de autoritarismo en los espacios de educación secundaria, en este caso TP, que redundan, a fin de cuentas, en desigualdad en los aspectos decisionales, y participativos, reflejo, en Chile, de todos los escenarios de la

vida social.

En relación a lo anterior, el sistema educacional chileno se ha ido modificando en el transcurso de este último tiempo, situación que responde a las demandas encausadas en movimientos sociales, que han introducido el Chile un conjunto de cuestionamientos que exigen transformaciones y cambios sociales, que afectan a gran parte de las sociedades occidentales, y que obligan a hacer y reaccionar frente a los siguientes puntos:

- 1) El impacto de la revolución causada por las tecnologías de la información y del conocimiento científico y tecnológico (Castells, 2002).
- 2) La globalización y los riesgos que surgen (Giddens, 2000; Sacristán, 2005),
- 3) La desmodernización, desocialización y necesidad de democracia, y desinstitucionalización (Giddens, 2000),
- 4) El fenómeno de la complejidad (Morin, 2006).

Según lo señalado, surge una interrogante inicial de estudio en cuanto a *las percepciones y significados que tienen de su experiencia escolar, alumnos/as con problemas disciplinarios*. Con esta interrogante problematizadora, los roles, en cuestión, se analizan desde una perspectiva de inclusión–exclusión, considerando que este complejo de relaciones acotado nos permite comprender un cuadro de relaciones, interrelaciones y reciprocidades que reproducen una herencia burocrática y autoritaria propia de un atavismo histórico identitario patronal, paternalista y autoritario, que va de la mano con el nacimiento de la Nación–Estado chileno reflejado, esto, en la actual escuela municipalizada chilena, sobre todo a través del currículo, que en palabras de Stenhouse (1984: 29), es la ...“*tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica, y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica*”.

En este panorama, la escuela y la sala en particular, presentaría características para el desarrollo y perpetuación de ‘complejas desigualdades’, éstas serían, siguiendo la lógica de este trabajo: **a)** las expectativas e intereses de profesores/ras, **b)** las expectativas e intereses de elencos administrativos **c)** rituales escolares, y **d)** aspectos del currículum oculto, que para Bourdieu (1998) refuerza las variaciones de los valores y perspectivas culturales dominantes, asimiladas en los primeros años de vida, facilitando las oportunidades de unos y limitando las posibilidades de otros, lo que fomentaría conductas violentas y la negación del otro.

Se debe tener presente que la escuela es parte de la sociedad; por tanto, también se ve afectada por lo que Sacristán (2005: 18) define como “*uno de los*

principios que orientan a las sociedades modernas (occidentales): La imprevisibilidad"; es decir, que las sociedades abiertas no tienen los caminos trazados.

En esa línea y en cuanto a los fines de la educación, MacLaren (1998: 25), señala que esta corre el riesgo de no atender las necesidades del hombre según las demandas de un tiempo y de un espacio, el resultado es que ...*“las escuelas frecuentemente son vistas solo como instrumentos socializantes que producen para la sociedad ciudadanos inteligentes, responsables, comprometidos y hábiles, pero donde en realidad predominan instituciones extrañas y perturbadoras, que no sólo enseñan cosas sino que también producen sujetos humanos irreflexivos que en sus actividades diarias, practican las ideologías de la cultura dominante”*.

Así es como se presentan dicotomías, donde la sociedad influencia a las comunidades educativas, en cuanto a cubrir necesidades practicas que van de la mano con el contexto de relaciones productivas vigentes, que en la actualidad es la expansión del capital, pero esto por sobre la expansión de las dimensiones humanas.

En el liceo, como comunidad educativa, existen intereses que van más allá del de los docentes y elenco administrativo, expresadas complementariamente en alumnos/as, apoderados/as y comunidad, los cuales tienen expectativas mutuas, en lo que refiere a exigencias recíprocas dentro y hacia la institución, basadas en aprendizajes sociales.

Como dice Elliot (1990: 85) y en relación con esta investigación, ...*“los profesores investigadores suelen optar en las escuelas por los métodos cuantitativos de recogida de datos, como cuestionarios y pruebas objetivas, en vez de por los cualitativos, como las observaciones naturalistas y las entrevistas, porque estos últimos implican situaciones "personalizadas" en las que los colegas y alumnos (observados y entrevistados) encuentran difícil separar la posición de una persona y su rol como investigador, de las otras posiciones y roles que desempeña en la escuela”*.

Por lo anteriormente expuesto se plantea la siguiente pregunta de investigación: **¿Qué percepciones y significados tienen de su experiencia escolar en interacción con docentes (de aula, técnico y directivo), alumnos y alumnas de Educación Media con problemas disciplinarios, en un Liceo Municipal Técnico Profesional de la comuna de Santiago?.**

1.3.- Objetivos.

1.3.1.- Objetivo General.

Conocer las percepciones y significados que tienen de su experiencia escolar en interacción con los docentes (de aula, técnico y directivo), alumnos y alumnas de Educación Media con problemas disciplinarios, en un Liceo Municipal Técnico Profesional de la comuna de Santiago.

1.3.2.- Objetivos Específicos.

- 1) Caracterizar las percepciones y significados de alumnos y alumnas de educación media con problemas de disciplina en la interacción con sus pares. .**
- 2) Identificar cómo perciben a los docentes (de aula y de dirección) en el desempeño de su rol, los alumnos y alumnas de Educación Media con problemas de disciplina.**
- 3) Identificar cómo perciben a los alumnos y alumnas de educación media, en su cotidianeidad escolar, los docentes de aula y de dirección.**

CAPÍTULO 2.– ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y TEÓRICOS.

2.1. - Antecedentes empíricos.

En relación con este trabajo, se indagó en otras investigaciones y antecedentes que abordaron el tema de las percepciones y significados de los diferentes actores, espacios y contextos en educación. A continuación:

2.1.1. - Aportes sobre contextos escolares.

El tema que esta investigación aborda ha sido tratado por distintos investigadores, en diferentes espacios y contextos educativos formales, principalmente en lo referente a comprender *las percepciones y significados que tienen los alumnos/as de su experiencia escolar y su relación con los distintos estamentos de una unidad educativa*. Al respecto, algunas investigaciones previas, que han tratado el tema de este estudio, son:

La investigación titulada “*Alumnos y profesores Resonancia de un desencuentro*”, de Llaña y Escudero (2003), que aborda la cultura escolar en un establecimiento, los conflictos, disciplinamiento y resistencias en una escuela donde se produce y reproduce la vida escolar, con actores que se comunican percepciones y significados.

Otro estudio que trata el tema de las percepciones y significados en el sentido profundo de la convivencia escolar, es “*La convivencia en los espacios escolares: Una incursión hacia su invisibilidad*”, de Llaña (2011), este trabajo se encuentra ubicado en la confluencia de dos campos, el de la investigación educativa sobre estudiantes y el de la investigación sobre jóvenes, e indaga en los espacios de la vida cotidiana de la escuela, donde se esconden temas profundos y complejos, muchos de los cuales generan tensiones y conflictos, asimismo hace una propuesta de experiencias multidisciplinarias para intervenir en situaciones de conflicto y mediar entre las tensiones que la convivencia puede producir.

En esta línea también se encuentra el artículo “*La realidad escolar cotidiana y la salud mental de los profesores*”, de Corvalán (2005), en el que se identifican las situaciones que tienen mayor incidencia en la generación de estrés o desgaste emocional en los docentes, y asimismo trata las percepciones y significados en la relación entre escolares y profesores, esto en un colegio municipal de Santiago.

Es importante destacar la investigación “*El discurso de los adolescentes escolares chilenos. Discurso sobre la participación. Nivel socio-económico bajo y medio bajo*”, de Romeo (et al., 2002), la cual indaga en el problema de las formas en que se socializan los actores de la escuela a favor del desarrollo de una cultura para la participación democrática, siempre desde los discursos, percepciones y significados que los adolescentes escolares chilenos le otorgan a la escuela como espacio de participación.

También aborda esta temática el documento “*La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*”, de Martínez (2011), que analiza la dimensión subjetiva de la vida escolar y con ello la dimensión juvenil que atraviesan las vidas, en tanto escolares, de cada uno de los alumnos/as; esto, en los diferentes niveles de educación que existen en México. La centralidad de esta compilación es la reflexión en materia educativa sobre el discurso de los estudiantes.

En general, los trabajos de investigación sobre estudiantes han sido abordados principalmente por la psicología, la pedagogía y la sociología. Aunque en la actualidad creció el interés desde otras disciplinas y enfoques interdisciplinarios que incluso se extiende a la historia, filosofía y a la antropología (Weiss, et al., 2008).

En la producción de trabajos de campo con estudiantes, se identifica una línea que se ocupa de caracterizar a éstos, según datos socioeconómicos, familiares y académicos. Otras líneas de investigación que también tienen presencia son posturas y actitudes frente al conocimiento y al trabajo escolar; intereses y problemas de los estudiantes; estudiantes y formación, y experiencias, percepciones y significados con respecto a la escuela. Todos estos estudios y sus resultados han dado cuenta de la complejidad de los contextos escolares y la heterogeneidad de las poblaciones estudiantiles (Weiss, et al., 2008).

Los estudios desarrollados en la línea de investigación de este trabajo, analizan las percepciones y significados que construyen y elaboran los estudiantes con relación a su experiencia escolar y enfatizan la importancia de la vida juvenil dentro de la escuela, especialmente la sociabilidad entre pares, en la constitución de sus identidades y su interacción e interrelación con los otros estamentos.

2.1.2. - Política de Convivencia Escolar.

Al respecto de las relaciones e interrelaciones dentro de un contexto educativo, en las últimas dos décadas se han instalado desde el Estado cuerpos legales relacionados con una política de convivencia escolar (revisar en Anexo, 168 - 169, letra C; 170 – 171, letra D), supervisada por el Ministerio de Educación, y si bien se ha tratado de abordar e instalar la problemática de la Convivencia en las Unidades Educativas, todavía se adolece de profundidad en este campo, como así mismo en la relación entre Comunidades Educativas y los contextos sociales-económicos-culturales que las rodean y que son parte del sistema educativo chileno. A continuación los cuerpos legales que dan forma a esta política emanada desde el Estado:

- La ley de Bullying escolar o “*Ley sobre violencia escolar*” N° 20536. El 08 de septiembre del 2011, en Chile, se promulgó la ley de Bullying Escolar o “*Ley sobre Violencia Escolar*” N° 20536, con el Decreto con fuerza de “*ley N° 2, del Ministerio de Educación, del año 2010*”, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la “*Ley N° 20.370, General de Educación*”, y que busca regular y disminuir las rencillas entre los estudiantes de establecimientos educacionales.
- “Normativa que regula los reglamentos internos de los establecimientos educacionales”, a través de las Modificaciones incorporadas en la Ley 19.979 de 2004, que modifica la Ley de Jornada Escolar Completa Diurna y otros cuerpos legales, estableciendo exigencias en el N° 1, DFL – 2 de 1998: Sobre subvención del Estado a Establecimientos Educativos:
- “*Ley N° 20084 de responsabilidad penal adolescente*”.
- “*Ley N° 20201 sobre necesidades educativas especiales de carácter transitorio*”.

Al respecto la “*ley de Bullying escolar o “Ley sobre violencia escolar” N° 20536*”, por lo menos clarifica en algo ciertos conceptos, en el marco de la vulneración física entre pares, como:

“Agresividad: *Corresponde a un comportamiento defensivo natural, como una forma de enfrentar situaciones de riesgo; es esperable en toda persona que se ve enfrentada a una amenaza que eventualmente podría afectar su integridad.*

Conflicto: *Involucra a dos o más personas que entran en oposición o desacuerdo debido a intereses, verdadera o aparentemente incompatibles.*

Violencia: *El uso ilegítimo del poder y de la fuerza, sea física o psicológica; y, ii. El daño al otro como una consecuencia.*

Bullying: *Es una manifestación de violencia en la que un estudiante es agredido/a y se convierte en víctima al ser expuesta, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas por parte de uno o más compañeros/as” (Ley N°20536. 08.09.2011).*

Uno de los principales exponentes nacionales sobre el tema de bullying es Magendzo (2008: 47), el cual señala que *“la intimidación o bullying no es un fenómeno nuevo. Muchos de los que ya somos mayores recordamos cuánto molestaban a algún compañero, o muchos han sido víctimas sin saberlo. Pero fue sólo en 1973 cuando el médico sueco Peter-Paul Heinemann acuñó el término mobbing, que se usa en los países nórdicos. Luego, en 1978, Dan Olweus comenzó a medirlo en las escuelas noruegas. Desde ese momento comienza a estudiarse en otros países europeos y en los países anglófonos se comienza a denominar bullying. Los españoles más tarde lo han llamado matonaje, toreo, acoso. Sin embargo, en nuestra cultura esas palabras han sido asociadas con otras situaciones; por ello, resulta más preciso que hablemos de intimidación entre estudiantes”.*

Al respecto el bullying es un acto que se puede presentar de muchas formas, lo podemos definir básicamente como cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico que es producido entre escolares o estudiantes de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado. El investigador noruego Dan Olweus, desde su punto de vista, define al bullying de la siguiente manera: *“un alumno sufre bullying o acoso escolar cuando se encuentra expuesto, de forma reiterada y prolongada en el tiempo, a acciones negativas por parte de uno o varios otros alumnos”* (Olweus, 1993). Él define la acción negativa como: *“cuando una persona inflige intencionalmente lesión o malestar sobre otra persona, a través de contacto físico, con palabras o de otras maneras”* (Olweus, 1993).

Sanmartín (2007: 12-19) a su vez se refiere al acoso escolar como: *“una especie de tortura, metódica y sistemática, en la que el agresor sume a la víctima, a menudo con el silencio, la indiferencia o la complicidad de otros compañeros”.*

Algunos estudios más mencionan que inclusive el bullying se puede también perpetrar por los profesores y el sistema escolar en sí mismo: *“hay un diferencial inherente de la energía en el sistema que puede predisponer fácilmente al abuso, a la humillación, o a la exclusión sutil o secreta - incluso mientras que mantiene comisiones abiertas a las políticas contra-bullying”* (Garbarino, y Lara, 2003).

A su vez, los profesores Piñuel y Oñate (2007, a), describieron 8 tipos de acosos en medios escolares, y se encargaron de estudiar con qué promedio se suelen

presentar porcentualmente cada uno de estos: Bloqueo social (29,3%), Hostigamiento (20,9%), Manipulación (19,9%), Coacciones (17,4%), Exclusión social (16,0%), Intimidación (14,2%), Agresiones (13,0%), y Amenazas (9,1%).

Actualmente los Manuales de Convivencia son los reglamentos que regulan las relaciones de los integrantes de los estamentos en los establecimientos educativos de Chile, tanto de enseñanza pre-básica, básica, como de enseñanza Media TP y HC, por lo que es el mayor referente normativo de las unidades educativas, sin embargo en la actualidad aun no cuenta con normas (derechos y deberes) acordes con los cambios paradigmáticos a nivel de las relaciones e interrelaciones al interior de las Comunidades Educativas.

Aun no se estimula como política de Estado, a través del Mineduc, la real participación democrática de las comunidades educativas en la construcción o el consenso sobre normas de convivencia, que dan cuerpo al reglamento interno de cada establecimiento y que incumben y afectan a todos por igual, pero que debido a una cultura escolarizante, reproducción del autoritarismo y de hegemonía cultural de sectores dominantes, ha costado madurar e internalizar la participación horizontal y democrática con respecto a la Convivencia.

2.1.3. - Fenómenos juveniles contemporáneos.

Cuando hablamos de los jóvenes de nuestra sociedad, también hablamos de '*culturas*' o '*sub culturas juveniles*' pero para comprender este concepto debemos conocerlo. El concepto de '*cultura*' es tan variable como la cultura misma, cada cultura trata de imponer su concepto. Citando a Williams (2000: 21 - 22) podemos decir que cultura es ..."*aceptar su variabilidad y reconocer dentro de toda cultura la complejidad y viabilidad de sus fuerzas configurativas*", es decir ..."*todos los estilos de vida*".

Estas diversas culturas las podemos conocer muy fácilmente a través de los medios (televisión, Internet). De esta manera los jóvenes han obtenido un sinnúmero de información de la que van adquiriendo diferentes prácticas sociales y construyendo su propia cultura, la '*cultura juvenil*' (Feixa, 1995).

Los términos utilizados para hacer referencia a la '*cultura juvenil*', han sido diversos, podemos así observar los términos de '*sub cultura*', '*contracultura*', '*nueva cultura*', los cuales parecen estar repitiendo el juego clasificatorio de un fenómeno. De esta manera Feixa (1995: 20) explica que "*la reacción juvenil es entendida como contracultura, bien podría decirse que se trata de un rechazo a las instituciones de la*

modernidad, pero no se sitúa en una acción 'contra la cultura', sino contra aquellos saberes-instituciones que enmascaran el poder”.

Por otro lado, agrega Feixas (1995), que si aceptamos designar a las prácticas sociales de los jóvenes como subculturas, implícitamente aceptamos también una concepción 'desarrollista' o de 'minoría de edad', por lo que la acepción más adecuada es nombrarlas como '*culturas juveniles*'.

Las relaciones sobre juventud y cultura han estado concentradas en tres enfoques, centrales al momento de articular estos conceptos. El primer enfoque está asociado a la Escuela de Chicago, que se interesa en las transformaciones que está sufriendo la ciudad producto de la modernización industrial. Un segundo enfoque surge asociado con el rock, el cual se convertirá en el centro de una nueva '*cultura juvenil*' asociada a la música, la cual será asumida por las industrias culturales. Y por último un tercer enfoque relacionado con el concepto de contracultura juvenil, destacándose la oposición de las culturas juveniles a la racionalidad propia de las sociedades modernas (Pérez, 1998).

Con respecto a las culturas juveniles, un fenómeno interesante es el surgimiento de las '*Tribus urbanas*', noción que fue acuñada por el sociólogo francés Michel Maffesoli el año 1988 (Zarzuri, 2000; en Gamero, 2008). Este fenómeno juvenil “*surge como una de las principales metáforas contrarias al individualismo y exitismo imperante, sobre todo impuesto por el mundo adultocéntrico y presente en el seno de la familia contemporánea, en donde estas nuevas formas de agrupación juvenil van encontrar en el grupo a diferencia de sus propias familias, fuertes implicaciones emocionales y sentido de pertenencia grupal en torno a la valoración de la subjetividad*” (Zarzuri, 2000; en Gamero, 2008: 132), brotando como “*nuevos modos de vida que renacen bajo nuestros ojos: como un nuevo mapa relativo a la economía sexual, a la relación laboral, a la palabra compartida, al tiempo libre y a la solidaridad sobre los reagrupamientos de base*” (Zarzuri, 2000; en Gamero, 2008: 133).

El origen de las '*tribus urbanas*' se remonta al siglo XX, como resultado de todas las revoluciones y cambios que se estaban produciendo. Fue a partir de los años '60 y '70 cuando el adolescente se siente con la necesidad de manifestarse y expresar sus ideas, es así, como busca su propia identidad. En ese momento, su único referente era su núcleo familiar, pero sale de aquel círculo para indagar en su propia identificación, lo que lo llevó a adherirse a otros jóvenes con las mismas necesidades y gustos. Como resultado de esta unión se forman las primeras '*tribus urbanas*', como es el caso de los '*hippies*', jóvenes revolucionarios de los años '60 que surgen por el descontento con el capitalismo, lo que luego se ve enfocado en el rechazo a la '*guerra de Vietnam*' bajo el concepto de '*paz y amor*' (Ganter y Zarzuri, 1999).

En Chile, si bien hubo tendencias que se asemejaban (décadas del '60 y '70) a los '*hippies*', '*punks*', entre otros, el fenómeno de las '*tribus urbanas*' comenzó con mayor claridad a mediados de los años '90, principalmente en Santiago, donde los medios de difusión como, por ejemplo; la televisión, catalogaron a las diferentes sub culturas como un estereotipo social. Por lo tanto comenzaron a dar importancia a estos jóvenes que se agrupan en las llamadas '*tribus urbanas*' (Saldaño, 2008).

En el transcurso de la década del '90 se produce una fuerte territorialidad entre los jóvenes, por lo general pertenecientes al sector popular, constituyéndose así las pandillas juveniles, quienes se agrupan fundamentalmente en poblaciones de los sectores más pobres de las comunas, como en el sector norte. Estos jóvenes se agruparon en torno a diferentes intereses tales, como, el fútbol en las barras bravas de los clubes más populares, se identificaron fundamentalmente con la música hip-hop, y la identificación de códigos de la subcultura delincinencial (Saldaño, 2008).

Por otro lado se encuentran una variedad de sub culturas provenientes de la clase social media (C2 y C3), los '*grunges*' por ejemplo, que surgieron en los años '90, tienen un aspecto desordenado y una ideología que rechaza el consumismo. Originalmente estas '*tribus urbanas*' se reunían en torno a sus comunas, pero con el transcurso del tiempo la territorialidad fue en aumento provocando que se expandieran al sector Centro de Santiago ocupando espacios como en primer lugar Plaza Italia y Barrio Bellavista, y posteriormente el sector del Parque Forestal. Lo mismo ocurre con otras tendencias '*under*' (subterráneas) tales como los *mods* y *electrónicos*, quienes comienzan a congregarse en torno a espacios de consumo universal, como son bares y discoteques del sector centro de Santiago. Están los 'hipster', que son más bien snobs e intelectuales, también están los/as '*pelolais*' más que una tribu urbana es la esterotipificación de una clase social acomodada, un modo de vida superficial, donde todo se rige por la materialidad, elementos de marcas y vestir a la moda, son jóvenes asociados al ABC1 (Saldaño, 2008).

Una '*tribu urbana*' clásica son los '*metaleros*', que escuchan Rock y practican la cultura rockera en sus distintas variantes, con ropa de cuero y guitarras distorsionadas, suelen mover el cuerpo y la cabeza frenéticamente, aunque otro grupo de ellos es seguidor de un Rock sinfónico más moderado.

A partir de la última década, se ha ido incrementando la cantidad de '*sub-culturas*', todas ellas poseen intereses e ideologías diferentes, pero todas ellas deben convivir diariamente en una sala de clases, donde cada profesor debe desarrollar en ellos Objetivos Fundamentales Transversales y Verticales.

Algunas de las nuevas '*tribus urbanas*' son los '*emos*'; su énfasis está en la exageración de los sentimientos y son bastante depresivos, los '*pokemones*' con una

estética similar a los 'emos', se caracterizan por su visualidad. Estos jóvenes son bastante contradictorios/as, por ejemplo, en el caso de los 'pokemones' se consideran una tendencia rebelde que están contra el sistema, pero ellos son parte del sistema, escuchan la música de moda, asociado a tendencias orientales, su vestimenta esta en las grandes tiendas y participan en programas de farándula. Ahí se observan como un grupo obediente, que acepta y acata las reglas que les impone el marketing. Estos grupos aún no se basan en una ideología contestataria y profunda, su medio de expresión solo está constituido por su visualidad, al respecto este tipo de grupos nacen como una moda, ligada a la farándula, con carencia de ideales y principios, a diferencia de las *tribus urbanas* clásicas que se marginan de lo establecido (Saldaño, 2008).

El caso de los llamados **flaites**, es interesante, ya que si bien no se definen como un grupo contestatario, pero es al mismo tiempo rebelde, disruptivo, agresivo y consumista, es un grupo que a nivel individual y grupal adopta una posición territorial y conceptual impositiva frente a la sociedad, no solo contra el mundo adulto convencional y hegemónico, sino también contra sus pares generacionales.

Los 'fashion', más conocidos también como 'flaites' (aunque no les guste muchas veces esa denominación), se caracterizan por escuchar música Reggaeton y, es un grupo en crecimiento. Los 'flaites' se caracterizan por su extravagante corte de pelo; su vestimenta llamativa (jockey, poleras rosadas, pantalones a cuadros o jeans deslavados y zapatillas blancas); y sus joyas, que son generalmente falsas. La variante flaites de la mujeres es lo que se conoce como 'las mujeres sopaipilla', que se visten habitualmente de color blanco con jeans apretados y botas estilo las 'Vegas'. Una variación de esta tribu son los wachiturros, la versión argentina y, muchas veces musical de la tribu urbana.

Esta noción en la actualidad envuelve a una gran cantidad de nuevas formas de agrupación juvenil, como son los: *Skaters*, *darks*, *barristas* e incluso *pandillas*, entre otras. Al respecto de estos grupos señalados, tal como señala Cottet y Galván (1993), "*Si queremos comprender fenómenos sociales en los que los jóvenes aparecen involucrados (como víctimas, protagonistas, etc.) debemos estudiar los espacios de habla que construyen esa misma realidad social*".

Debemos comprender, y saber interpretar, eh ahí que en contextos juveniles, nos ayudan concepciones como las de Freire (1998) quien también plantea el concepto de educación como el camino a la formación de los individuos, de su evolución y que por ende se transforma en un proceso constante y que no termina, así como también como un proceso propio de los seres humanos. "*Aprender y enseñar forman parte de la existencia humana, histórica y social, igual que forman parte de ella la creación, la invención, el lenguaje, el amor, el odio, el asombro, el miedo, el deseo,*

la curiosidad, la duda. Y enseñar y aprender a través de todas estas actividades humanas” (Freire, 1998: 22). Por lo demás, Freire entiende a la educación como un proceso constante en la formación de los individuos, debido a que el ser humano es “*curioso de su entorno y de sí mismo en y con el mundo y los demás*” (Freire, 1998: 23), vale decir, el proceso educativo en el hombre, además de ser la clave de su formación, es un proceso que no termina nunca, ya que la educación es permanente en razón, por un lado, de la finitud del ser humano, y por el otro de la conciencia que este tiene de su finitud (Freire. 1998).

2.1.4. - Principales características de los docentes que trabajan en Liceos Técnicos Profesionales.

De acuerdo a la Base de Idoneidad Docente del Ministerio de Educación del 2010, cerca de 16.600 docentes imparten clases en los liceos con EMTP, de los cuales 8.000 corresponden a docentes de formación general y 8.600 a docentes de formación diferenciada técnica profesional. Este último grupo representa el 15% de la población total de docentes de Enseñanza Media y, a diferencia de lo que sucede en la carrera magisterial donde solo el 28% de los docentes son hombres, se presenta una predominancia masculina entre los docentes TP, cercana al 60% (Sevilla, 2010: 11, 12.).

En general, los sistemas de Educación Técnico Profesional de los países han estado en la disyuntiva de reclutar como docentes técnicos a pedagogos sin experiencia laboral atinente a una ocupación, o a profesionales con experiencia pero que carecen de competencias didácticas. En el sistema chileno, no existe una posición definida al respecto. No obstante, la existencia de una normativa (Decreto 352/2003, artículo N° 11) que en ausencia de docentes titulados en pedagogía permite impartir asignaturas propias de las especialidades TP a profesionales o técnicos en áreas afines, ha llevado a que cerca de la mitad de los docentes técnicos respondan a este perfil. En efecto, del total de docentes TP, solo el 52% cuenta con el título de profesor, mientras que el 44%, posee un título profesional o técnico de nivel superior en un ámbito de formación distinta a la pedagogía, incluso un 4% son titulados de Liceos T.P. (Sevilla, 2010: 11, 12.).

2.2. - Antecedentes teóricos.

Hay distintas formas de abordar los fenómenos que se dan en la institución escolar, sobre todo en lo referente a intentar develar el discurso y accionar de los alumnos/as, principalmente de los llamados indisciplinados y disruptivos en espacios y experiencias escolarizantes, donde se producen múltiples dinámicas e interacciones, en tal sentido se presenta a continuación el cuerpo teórico.

2.2.1. - La disciplina e indisciplina escolar:

Un fenómeno que en el último tiempo ha concitado el interés de la comunidad, tanto escolar como nacional, es aquel relacionado con la 'disciplina' en el ámbito escolar.

Es muy interesante la expansión semántica de disciplina, partiendo de *discere*, que significa aprender, en un proceso donde existe el docente y el discente; el primero es el que enseña, el segundo el que aprende (el discípulo), de ahí deriva la disciplina y las disciplinas, y sus derivados: *disciplinado*, *indisciplinado*, *díscolo*, *disciplinario*, donde la finalidad es que el alumno aprenda (García, 2008).

En la actualidad el significado más usual de disciplina es el de “*conjunto de reglas para mantener el orden y la subordinación entre los miembros de un cuerpo*” (Diccionario Enciclopédico Larousse, 2009, vol. 1).

De esta manera se fue desarrollando y ampliando el concepto de disciplina, hasta llegar al adjetivo disciplinario, el que se fue transformando en un sistema de correctivos, para devolver a los llamados díscolos al camino de la disciplina, así la disciplina ha acabado siendo algo que viene impuesto desde fuera y no en forma de 'concienciación' (Freire, 1990).

Lo que está claro es que disciplina significa aprender y que su derivado es el esfuerzo que hace el *discipulus* por aprender. De ahí pasó a denominar por una parte el conjunto de condiciones ambientales externas para que la actividad de aprender se pudiera desarrollar, y por otra las actuaciones concretas para forzar el aprendizaje. En ambos casos estamos hablando de presión externa o de esfuerzo propio (García 2008).

Es interesante la definición de García (2008: 16), el cual señala que: “*Las acciones disciplinarias han de ser entendidas como medidas normalizadas cuya*

finalidad debe ser fundamentalmente reconstruir, consensuar y elaborar normas específicas, fijando los objetivos y diseñando las estrategias que permitan la convivencia efectiva de todos los miembros del grupo”.

García (2008) nos dice que tanto históricamente como etimológicamente este concepto ha estado ligado al ámbito educativo, al profesor, al alumnado y a la enseñanza. En el aula, la disciplina se elige como un recurso instrumental para conseguir determinados fines: socialización del alumnado, autonomía, rendimiento, autocontrol, entre otros. En cualquier caso, se trata de un concepto controvertido en el que influyen dos formas de entenderlo: por un lado, la disciplina como correctora de conductas inadecuadas y, por otro, como una estrategia para desarrollar y controlar las conductas deseadas. En los propios centros escolares, los equipos directivos y técnicos, los profesores, los padres y los alumnos no entienden de igual modo el concepto de disciplina y la discrepancia se manifiesta tanto en los grupos citados como dentro de cada uno de ellos.

En la literatura se reseña que muchos educadores estiman que su incapacidad para manejar la disciplina les impide disfrutar el ejercicio de su profesión, lo que genera frustración. Esta situación no solo es frustrante para el docente como ser humano, sino que ocasiona situaciones de tensión en el aula o al interior de los establecimientos educativos, principalmente entre docentes y alumnos/as (Cubero, 2004).

Si se revisa con una perspectiva histórica, el concepto de disciplina es muy dinámico, la concepción de hombre y de niño se evidencia claramente en los lineamientos sobre la disciplina, tanto en el hogar, como en la escuela y la comunidad. Stenhouse (1974: 24; en Cubero, 2004), señala: *“donde quiera que grandes cantidades de personas se reúnen para vivir y trabajar en grupos, son imprescindibles ciertas normas para regular su comportamiento y asegurar un elemental orden social. Esto es especialmente válido en la escuela, y la responsabilidad final de alcanzar ese orden recae en el personal docente...”*.

Otro autor, afirma que la disciplina es indispensable para que un grupo y los individuos puedan funcionar: *“...la buena disciplina es importante porque ningún grupo de gente puede trabajar en conjunto, exitosamente, sin establecer normas o reglas de conducta, respeto mutuo y un sistema conveniente de valores que oriente a cada persona del grupo a desarrollar autocontrol y autodirección”*, Gardner (1987; citado por Yelon y Weinstein, 1988: 390; y en Cubero, 2004).

El plantel educativo como institución de orden social, no es ajena a este pensamiento, por eso en el último tiempo en los distintos países, como en el caso chileno, se han implementado sistemas de normas explícitas e implícitas que regulan la

actividad y las interrelaciones de los miembros de la comunidad que la componen, en estas normas se pueden observar tendencias, entre ellas, la seguridad personal de niños, adolescentes y adultos en clase y recreos, y la posibilidad de trabajar en un ambiente que favorezca el aprendizaje. De todas formas las normas implícitas como las explícitas pueden ser transgredidas y, el resultado de eso produce un ambiente donde casi imposible enseñar y aprender, y en donde las relaciones humanas se fuerzan. Es necesario no perder de vista que todo lo referente a la disciplina es complejo y, por tanto, su tratamiento también debe requerir de mucha claridad y empeño en el medio educativo (Cubero, 2004).

Las causas de la indisciplina de los alumnos/as, no se encuentran únicamente en la institución escuela, al respecto Edwards (1993; en Cubero, 2004), señala que éstas se pueden ubicar en cinco niveles, tales como: el hogar, la sociedad en sí misma, las condiciones escolares, los procedimientos administrativos de la escuela y el maestro.

En relación con esto último, es que las normas o reglas de conducta que se establezcan, deben basarse en un parámetro de conducta estándar, tal y como lo proponen Curwin y Mendler (1983; en Cubero, 2004), pues de esa manera, se facilita un entendimiento de los límites necesarios para que se atiendan las necesidades de los alumnos/as, del docente (en sus distintas responsabilidades), del grupo y de la comunidad educativa. Esta delimitación de lo permitido y lo no permitido en el aula o la escuela en general, proporciona credibilidad institucional a los estudiantes, porque les dice en forma clara, lo que se espera y lo que no se espera de ellos y el porqué (Cubero, et al., 1996; en Cubero, 2004).

2.2.2. - La violencia en contextos escolares.

También, otro fenómeno relacionado con los problemas de disciplina y sus ramificaciones, y que en el último tiempo ha concitado el interés de la comunidad, tanto escolar como nacional, es aquel relacionado con las 'disrupciones' y hechos de 'violencia' que ocurren en el ámbito escolar. Estos hechos tienen manifestaciones sorprendentes y llamativas; ejemplo de ello son agresiones con armas de fuego o blancas entre compañeros o desde estos hacia algún profesor, o agresiones de otra índole en las que participan estos mismos actores. Por otra parte, existen otras expresiones de violencia que han sido descritas como matonaje o 'bullying', cuyas manifestaciones dicen relación con la intimidación, el hostigamiento y la victimización

entre los escolares (Ortega, 1998; en Morales, 2003). Ambas pueden relacionarse tal cual lo demuestran los estudios realizados por Aronson (2000; en Morales, 2003) respecto de los hechos de la escuela de Columbine.

La disrupción en el aula se presenta como una manifestación casi usual que debe abordar todo docente; sin embargo, es el comienzo de una serie de manifestaciones más graves asociadas al matonaje escolar o bullying. Generalmente es un abuso dirigido hacia alumnos débiles, ejemplificados en actos crueles. Violencia inusitada en los establecimientos educacionales, los estudiantes lo hacen como un juego, se produce gracias a un convencimiento mutuo, abusos entre compañeros, asimetría de poder, escolares estoicamente agredidos (Valdivia, 2010).

Estas expresiones de violencia escolar tipificadas como matonaje, que se dan al interior de la dinámica escolar son frecuentemente expresiones de exclusión social de algunos grupos de jóvenes hacia otros, constituyéndose de esta manera una relación entre grupos o subgrupos al interior de la escuela (Morales, 2003).

La investigación acerca de la indisciplina, disrupciones y violencia escolar no puede prescindir de la reflexión sobre la noción misma de violencia. La indisciplina y la violencia tienen, al menos, unos caracteres normativos y subjetivos. La violencia es aprehendida en función de los parámetros normativos del grupo de referencia. La extensión misma de la semántica de la violencia permite abordar conductas criminalizables (violencia física, agresiones brutales, robos, abusos sexuales, entre otros) hasta conductas tales como la violencia psicológica, la violencia verbal, la violencia simbólica, entre otros. Por ello, en la literatura sobre la violencia en la escuela coexisten junto a conceptos penales o legales (crimen, delito, infracción), otras categorías como perturbación, agresividad, falta de civismo, indisciplina, etc (Ayerbe y Arismendi, 2003).

Las acciones disruptivas dentro del aula son una preocupación diaria de todo docente; estos actos se presentan en forma recurrente, y dificultan la labor pedagógica del docente, e impiden que sus esfuerzos se concentren en el aprendizaje y no en la contención de estas manifestaciones, *“Se trata básicamente de conductas enojosas, de alumnos que quieren llamar la atención de sus compañeros o del profesor. Suelen ser alumnos que tienen problemas de afecto y/o de rendimiento académico, que presentan carencias significativas por lo que se refiere a la integración de hábitos, etc”* (Casamayor, et al., 2004: 20; en Valdivia, 2010), de hecho, jóvenes chilenos actuales y que son parte de la población de estudiantes que asisten a las instituciones escolares, utilizan códigos estéticos de “moda”, que representan códigos de pertenencia de un determinado estrato social. Esto se debe a una diversidad social que incluso caracteriza a muchas regiones del país, con usos en clave del lenguaje

verbal, utilización de jergas, y mensajes plagados de mensajes etéreos y grupales, que en muchos casos tienen referencias a los órganos genitales. Estos estudiantes disruptivos y las causas que originan estas conductas, serán elementos claves a la hora de establecer estrategias dentro de la clase (Valdivia, 2010).

Así la 'disciplina' como la 'violencia', aunque, como manifestaciones se dan en el ambiente escolar, sus causas no pueden ser atribuidas totalmente a la dinámica que se da en el espacio escolar. En este sentido es posible pensar la escuela como un espacio que acoge, por una parte y que reproduce por otra, muchas de las dinámicas sociales que se dan en la sociedad (Morales, 2003).

A partir de la modernidad, el Estado constituye a la infancia y a los jóvenes en forma escolarizante, lo cual implicó desarrollar instrucción y procesos de enseñanza aprendizaje mediante relaciones de poder instituidas en un ámbito, la escuela (y los establecimientos educativos en general), la cual se creó para brindar un tratamiento educativo adecuado a los niños y jóvenes, siguiendo a Foucault (1995) la modernidad organizó el espacio de vigilancia, lo panóptico, constituyó la normalidad y la "ortopedia" pedagógica.

Las críticas y descontentos referidos a la educación son frecuentes en la actualidad, también dentro de las unidades educativas o establecimientos educativos, de hecho el malestar de docentes y alumnos/as ocupa buena parte de la actividad educativa y puede entenderse como síntoma del contexto socio-histórico actual y también como una característica propia del funcionamiento institucional.

El modelo de la globalización de la economía y sus valores ha traído consecuencias e impactos en amplios sectores de la población mundial, y en el caso de Chile, se observan evidentes signos de marginalidad y exclusión de un número importante de personas, desnudando desigualdades de origen e inequidad.

Paralelo al fenómeno de las desigualdades de origen e inequidad en el sistema educativo, sobre todo en países periféricos (con respecto a las regiones que guían a la economía mundial), como es el caso de Chile, hay una tendencia de parte de sectores neoliberales, de descalificar al sistema educacional público, culpabilizando a los docentes que pasan a ser los responsables, quedando de ese modo deslegitimados para plantear soluciones en instancias decisionales del poder político y con mayor razón del poder económico.

Es así que las unidades educativas, sobre todo aquellas a las que concurren niños de los sectores más desfavorecidos, reciben múltiples demandas que ponen en cuestión el para qué de su función, he ahí un malestar, que distintos actores sociales y teóricos intentan analizar, comprender, interpretar y explicar.

2.2.3. - Elementos teóricos sobre contextos escolarizantes.

Los siguientes referentes teóricos permiten comprender e interpretar el contexto del espacio simbólico abordado en esta investigación.

2.2.3.1. - Aporte teóricos desde diversas perspectivas teórico-críticas.

Al respecto de este trabajo, como antecedente importante habría que comenzar destacando a un importante cientista social como **Michel Foucault**, el cual denominó a la escuela, junto con las fábricas, hospitales y cárceles <<'instituciones de secuestro'>> (Foucault, 1985), atribuyéndoles un tipo de poder donde la disciplina se considera fundamental. En ellas, además de órdenes, se toma el derecho de enjuiciar, castigar o recompensar a sus miembros, siendo algunos aceptados y otros expulsados. La vigilancia, el control y la corrección son característicos de las relaciones de poder que existen en esas instituciones. Esto se da también en la educación formal, donde Foucault señala que las *“actividades se hallan ceñidas cada vez por órdenes a las que hay que responder inmediatamente”* (Foucault, 1995: 154), y donde se busca, también, *“asegurar la calidad del tiempo empleado: Control ininterrumpido, presión de los vigilantes, supresión de todo cuanto puede turbar y distraer...”* (Foucault, 1995: 154), como en un regimiento, una fábrica o una cárcel.

Así también con respecto a la cultura escolarizante y utilizando el lenguaje de la crítica, **Paulo Freire** diseñó una teoría de la educación que considera seriamente la relación existente entre la teoría radical crítica y los imperativos del compromiso y la lucha radical (Freire, 1990). A partir de sus experiencias en distintas partes del mundo, principalmente Latinoamérica, generó un discurso que profundiza en la comprensión de la dinámica y la complejidad de la dominación. En este sentido, explica que la dominación no puede reducirse exclusivamente a una forma de dominación de clase. Utilizando la noción de la diferencia como hilo conductor teórico, rechaza la idea de que exista una forma universalizada de opresión, reconociendo que ciertas formas de opresión no pueden reducirse a la opresión de clase (Giroux, 1990; en Freire, 1990).

Freire se aparta de los análisis marxistas estándar, argumentando que la sociedad contiene una multiplicidad de relaciones sociales contradictorias, que pueden servir como base para que los grupos sociales luchen y se organicen (Giroux, 1990; en Freire, 1990). Esto resulta claro en aquellas relaciones sociales en las que se debaten las condiciones ideológicas y materiales de los distintos tipos de dominación y discriminación, como lo que sucede con el caso chileno/mapuche.

En el marco de esta coyuntura teórica, Freire introduce una nueva dimensión en la teoría y la práctica educativa radical, ya que vincula el proceso de lucha a las particularidades de las vidas de las personas, y la capacidad de los oprimidos para luchar en vías de su propia liberación. Esta concepción de la educación sigue los cánones de algo que supera a la crítica y el pesimismo de 'tipo orwelliano'; es un discurso que genera un nuevo punto de partida al tratar de que las esperanzas se materialicen y 'la desesperanza pierda fuerza de convicción' (Giroux, 1990; en Freire, 1990).

De acuerdo con la concepción de Freire *“la educación es aquel terreno en que el poder y la política adquieren una expresión fundamental, ya que es allí donde el significado, el deseo, el idioma y los valores se vinculan y responden a las más profundas creencias sobre la naturaleza misma de lo que significa ser humano”* (Freire, 1990: 15), de hecho la teoría en el discurso de Freire se nutre de dos tradiciones radicales como lo son el lenguaje de la crítica inserta en la llamada 'nueva sociología de la educación' y el lenguaje de la 'Teología de la Liberación' (en el caso de esta última no se aborda en este trabajo).

Según el discurso de la nueva sociología de la educación, la teoría educativa tradicional suprime las relaciones entre el conocimiento, el poder y la dominación ya que las escuelas son agentes de reproducción social, económica y cultural (Giroux, 1990; en Freire, 1990).

Para Freire (1990) no existe contexto teórico si no se encuentra en unidad dialéctica con el contexto concreto *“en una situación o momento histórico concreto”*.

Su propuesta humanista se desnuda cuando señala que si en el caso de los animales la orientación en el mundo implica adaptación a la realidad, para el hombre implica humanizar la realidad transformándola (Freire, 1990).

En educación su propuesta es consecuente con una dialéctica materialista no mecanicista ni voluntarista, y como consecuencia de ello la humaniza cuando dice: *“Toda práctica educativa implica, por parte del educador, una posición teórica. Esta posición, a su vez, implica una interpretación del hombre y del mundo, a veces más y a veces menos explícita”* (Freire, 1990: 63).

Para la aplicabilidad educativa Freire (1990) señala que existen dos formas de acción cultural antagónicas entre sí, y son:

a) La acción cultural para la libertad: la cual se caracteriza por el diálogo, y su objetivo principal es concienciar (palabra que tomada del portugués al español quiere decir tomar conciencia objetiva y subjetiva) al pueblo. Es un acto de conocimiento y un proceso de acción transformadora que debería ejercerse sobre la realidad. Se lleva a cabo en oposición a la élite de poder dominante.

b) La acción cultural para la dominación: que se opone al diálogo y sirve para domesticar a la gente. Agrega que la mayoría de los modelos educativos solo sirven al modelo productivo, practicándose en esos casos “la educación para la domesticación”, la que consiste en un acto de transferencia de conocimiento.

Señala que “...*La primera intenta problematizar; la segunda, crear slogans*” (Freire, 1990: 104); siguiendo en su concepción de educación, desnuda la existencia de dos conceptos que ayudan al conocimiento y a la liberación del hombre y en donde la educación tiene la principal responsabilidad, estos son, nuevamente la “acción cultural para la libertad”, y agrega a esta, la “revolución cultural”:

- **La revolución cultural:** esta se produce en armonía durante el cambio y consolidación del proceso de transformación societal, si bien esto no significa que esté subordinada a una suerte de poder revolucionario (Freire, 1990).

Tanto la acción cultural para la libertad como la revolución cultural, son un esfuerzo por negar culturalmente la cultura dominante, aun antes de que la nueva cultura resultante de dicha negación se haga realidad. En ese sentido nos habla de que los pueblos que se sienten colonizados están en constante reapropiación de su cultura y dentro de ella su lenguaje. “*Digo reapropiación porque jamás dejó de existir cierta apropiación*” (Freire, 1990: 179). En este punto se puede entender como los estudiantes provenientes de sectores vulnerables de la sociedad, intentan reiteradamente reapropiarse de sus formas de entender el mundo desde su realidad, esto ya que constantemente hay una apropiación de la cultura que exponen por parte de sectores que reproducen la cultura dominante.

Dentro del pensamiento freireano es fundamental la:

- **Concienciación:** Este concepto en Freire se identifica con la acción cultural para la libertad y lo define como el proceso mediante el cual, en la relación sujeto-objeto, el sujeto encuentra la habilidad necesaria para captar en términos críticos la unidad dialéctica que existe entre el sí mismo y el objeto, alcanzando (no como receptores, sino como sujetos de conocimiento) “...*una conciencia creciente, tanto de la realidad sociocultural que da forma a sus vidas, como de su capacidad para transformar dicha*

realidad” (Freire, 1990: 85). En ese sentido, afirma que no existe “concienciación” al margen de la praxis, de la unidad reflexión-acción, o teoría-práctica (Freire, 1990). Sin embargo, esto debe realizarse como un compromiso desmitificador, como en el caso de las conflictividades al interior del aula.

De esta manera, el planteamiento de Freire nos acerca a una postura donde los fenómenos, las relaciones e interacciones que se dan en los establecimientos educativos, tanto a nivel de comunidad educativa, escolar, escolarizante y de enseñanza-aprendizaje, tienen componentes de ‘acción cultural’ que pueden madurar una concienciación en el joven y en este caso, para su toma de conciencia con respecto a su lugar e intereses en la sociedad. Algo muy distinto a la ‘concientización’ como forma de socialización del proceso escolarizante de las Unidades Educativas.

Otro autor que guía la sustentación teórica de este estudio es **Pierre Bourdieu**, sociólogo francés, y una de las figuras centrales del pensamiento contemporáneo, sobre todo con respecto al fenómeno de la transmisión cultural, específicamente la teoría de la reproducción, que postula la importancia de la educación en el capital cultural, clave en ese sentido (en su extensa obra) es el libro *“La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”* escrito en 1970, junto a Jean-Claude Passeron, que trata sobre la transmisión de valores culturales entre las clases sociales y cómo la burguesía reproduce dentro de la lógica del sistema y de sus necesarias transformaciones, en este sentido, dice: *“El análisis de las transformaciones de la relación pedagógica confirma que toda transformación del sistema escolar se realiza según una lógica en la que se expresan la estructura y la función propias de este sistema”* (Bourdieu, et al., 1998: 149).

Este teórico plantea que las estructuras objetivas forman la base para las representaciones y constituyen las construcciones estructurales que influyen en las interacciones pero estas representaciones deben tenerse en cuenta si deseamos explicar las luchas cotidianas, individuales y colectivas, que transforman o preservan estas estructuras.

Con respecto a los sistemas educativos señala que en el mundo social existen las estructuras objetivas, independientes de la conciencia y voluntad de los actores, capaces de guiar y constreñir, sus prácticas, sus representaciones, y que en el caso de este estudio es la estructura institucional que representa el Liceo.

Para Bourdieu (et al., 1998) la estructura son reglas y recursos, que se organizan como propiedades de los sistemas sociales y la estructuración son

condiciones que regulan la reproducción de los sistemas sociales. Señala que existe una dualidad acción-estructura, ya que no hay separación de la acción-estructura, al producir la acción se reproduce la vida social en un espacio-tiempo, las personas actúan y reconstituyen las propiedades.

Reivindica la noción del fenómeno social como realidad objetiva que trasciende las voluntades y subjetividades de los actores. En la teoría de Bourdieu (et al., 1998), se adjudican funciones o roles a los diferentes ejes directores de la reproducción en cuanto a la educación (escuela y profesor).

Sostiene que se interrelacionan dos campos: las relaciones de clase y las culturales, de esta manera la educación es el agente fundamental de reproducción y de la estructura de las relaciones de poder y las relaciones simbólicas entre las clases, en esa línea es importante el capital cultural heredado en la familia, tanto para el éxito como para el fracaso en la escuela, al respecto esto se puede observar en la mayoría de las familias que presentan vulnerabilidades económica-sociales, las cuales no desarrollan una producción cultural avanzada, lo que repercute en la deficiente motivación y preparación escolar para la adquisición de conocimientos (Bourdieu, et al., 1998).

Señala que el sistema impone una cultura dominante y los que no adquieren esa formación son “excluidos” y en otro aspecto suelen renunciar a su propia cultura, he ahí que las personas son adoctrinadas en conjunto de reglas, valores y creencias no siempre concordantes con su visión, estilo o forma de vida.

Sostiene que el sistema escolar es un proceso de adoctrinamiento, lo cual es la base de la reproducción cultural y social de la estructura social, la cual define como la reproducción de la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases.

De hecho postula que la escuela enseña la cultura de un grupo social determinado que ocupa una posición de poder en la estructura social, la que se reproduce a través de una “acción pedagógica”, ejercida por el docente de aula, siendo esta la instancia más directa de transmisión cultural, al utilizar la responsabilidad de formador y de autoridad pedagógica que se apoya en la (y como) autoridad institucional, reproduciendo de esta forma la estructura de la distribución del capital cultural ante esos grupos o clases, contribuyendo a la reproducción de la estructura social, generándose de esta forma una reproducción cultural arbitraria, que contribuye a la reproducción social. Esta práctica de arbitrariedad cultural es un instrumento de dominación y de reproducción, así la cultura se reproduce y legitima, y toda acción pedagógica se convierte en violencia simbólica, imponiendo percepciones, así como significados, legitimándolos. Por ejemplo la escuela impone su violencia simbólica sobre sus alumnos (Bourdieu, et al., 1998).

De esta manera es que toma relevancia el capital cultural del estudiante, ya que el lenguaje es lo que establece una relación entre el origen social y el éxito social, así al dominar el capital cultural impuesto, puede generarse movilidad social, este capital cultural impuesto, comúnmente se hereda de generación en generación. El capital cultural presenta un alto grado de encubrimiento que está predispuesto a funcionar como capital simbólico, es decir desconocido y reconocido (Bourdieu 1979; en Revista Sociológica, 1987).

La Escuela posee una función cultural e ideológica, rutiniza la cultura escolar, por lo tanto, tiene la misión fundamental de inculcar, transmitir y conservar la cultura dominante, al imponer un paradigma cultural, reproducir la estructura social y sus relaciones de clase; y esconder su control sobre libertad al estar de acuerdo con la ideología del régimen vigente. Ejemplo cotidiano de ello se da en establecimientos donde los jóvenes se enfrentan a una serie de prohibiciones basadas en normas valóricas extra-institucionales, representativas de los valores de las clases dominantes (Bourdieu, et al., 1998). Así, al ser interiorizados estos principios arbitrarios, estos se hacen habituales (en su análisis sostiene que el sistema escolar genera y/o forma un habitus), afianzando ese control social, que se apoya en la familia y en la clase social subordinada.

Considerando lo expuesto sobre los planteamientos de Bourdieu (Bourdieu, et al., 1998), es que se torna relevante su explicación sobre las nociones de dominación, poder, violencia y lucha, lo cual habla de problemáticas constitutivas de lo social, en tanto la conflictividad es inherente al entramado social, a los espacios de relaciones de dominación, de poder, de enfrentamientos. Es así que la noción de 'violencia simbólica' invita a pensar en ese concepto, el de violencia, junto a la idea de lo simbólico como un espacio en el que necesariamente los agentes sociales se encuentran en una relación de percepción y reconocimiento. Esta dimensión simbólica de lo social es un componente esencial de la realidad en la que los agentes viven y actúan, ya que el mundo funciona a través de lenguajes, códigos más y menos desarrollados, la dimensión simbólica de la existencia en el mundo se hace patente (Calderone, 2004).

Para Bourdieu (1999: 224, 225) *“La violencia simbólica es esa coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante (y, por lo tanto, a la dominación) cuándo sólo dispone para pensarlo y pensarse o, mejor aún, para pensar su relación con él, de instrumentos de conocimiento que comparte con él y que, al no ser más que la forma incorporada de la estructura de la relación de dominación, hacen que ésta se presente como natural”*.

En definitiva, pensar la idea de 'violencia simbólica' implica pensar, necesariamente, el fenómeno de la dominación en las relaciones sociales, especialmente su eficacia, su modo de funcionamiento, el fundamento que la hace posible (Calderone, 2004). *“El análisis de la aceptación dóxica del mundo –dice Bourdieu-, que resulta del acuerdo inmediato de las estructuras objetivas con las estructuras cognoscitivas, es el verdadero fundamento de una teoría realista de la dominación y de la política. De todas las formas de “persuasión clandestina”, la más implacable es la ejercida simplemente por el orden de las cosas”* (Bourdieu y Wacquant, 1995: 120).

La forma paradigmática de la 'violencia simbólica' para Bourdieu, es el fenómeno de la 'dominación masculina', que no es solo la violencia ejercida por hombres sobre mujeres, sino que es un complejo proceso de dominación que afecta a los agentes sin distinción de géneros (Calderone, 2004), algo de esto se puede observar en las relaciones de pareja formal y casual entre jóvenes de sectores subordinados y vulnerables, donde prima el descuido por la pareja por parte del joven y la defensa de la relación por parte de la joven, que puede incluso llegar a los golpes con otras alumnas. Pero pueden encontrarse formas y fenómenos de violencia y dominación simbólicas en los más diversos acontecimientos sociales y culturales: en la esfera del lenguaje, en las múltiples clasificaciones sociales, etc, pero en lo que concierne a este estudio, importa la 'violencia simbólica' en el ámbito educativo, sobre todo en las relaciones entre docentes y alumnos/as.

Para Bourdieu (et al., 1998) la acción pedagógica se vale de relaciones de fuerza para imponer representaciones que se hallan al servicio de la clase dominante, constituyendo una forma de 'violencia simbólica', de esta forma la autoridad pedagógica se presenta como un derecho de imposición legítimo de quien educa, por lo que está necesariamente implicada en la acción pedagógica. En tal sentido la autoridad y el poder están estrechamente relacionados, siendo ambos componentes de las relaciones de individuos y grupos.

La violencia simbólica se realiza por un acto que es a la vez de conocimiento (de la estructura, del sentido común, de la posición propia y la ajena), de re-conocimiento (porque dota de sentido subjetivo esa estructura, ese sentido común, esas posiciones), pero también de des-conocimiento. *“Llamo desconocimiento al hecho de reconocer una violencia que se ejerce precisamente en la medida en que se le desconozca como violencia”* (Bourdieu y Wacquant, 1995: 120), ya que instituye e inculca formas simbólicas de pensamiento comunes mediante la imposición de un marco de significación reproducido por los mismos sujetos, debido a que el habitus gobierna prácticas que asigna límites a sus operaciones de invención.

En la violencia simbólica se puede observar la forma incorporada de la estructura de la relación de dominación, que hacen se presente como natural, de hecho para su existencia y perduración cuenta con la anuencia, dice Bourdieu (et al., 1998), de los agentes sociales. Por eso, para comprender este mecanismo, es necesario comprender el habitus, como sistema de disposiciones adquiridas por los agentes sociales, como estructura estructurada estructurante, y como sentido práctico, ya que los sujetos son en realidad agentes actuantes y conscientes dotados de un sentido práctico.

De esta forma las escuelas son vistas como parte de un universo más amplio de instituciones simbólicas que, en vez de imponer docilidad y opresión, reproducen sutilmente las relaciones existentes de poder a través de la producción y distribución de una cultura dominante que tácitamente confirma lo que significa ser educado. De hecho Bourdieu (1979) señala que la reproducción cultural empieza con la suposición de que las sociedades divididas en clases y las configuraciones ideológicas y materiales sobre las que descansan, están mediadas y reproducidas, en parte, por medio de lo que él llama la 'violencia simbólica'.

Otro autor importante para comprender e interpretar la realidad que rodea el mundo escolarizante, desde las distintas formas de resistencia como también de reproducción, es **Paul Willis**, cuya teoría es considerada una tendencia especial dentro del enfoque de la reproducción cultural, ya que aparece en escena con una postura distinta a la de Bourdieu y como una reacción al reduccionismo objetivista y al determinismo estructuralista atribuido a los franceses. De esta forma Willis surge como una reacción subjetivista que enfatiza el papel del actor social (con sus estrategias conscientes) en la configuración de sus relaciones y, por lo tanto, en la producción de su posición social (Gil Villa, 1997).

De todas maneras en estas dos líneas de trabajo (de Bourdieu y Willis), existen similitudes ya que para ambos la cultura es la protagonista de sus trabajos, centrándose Bourdieu en la cultura de la clase dominante, en la concepción interpretativa del ethos aristocrático y su incrustación en la cultura escolar, mientras Willis aborda la cultura de la clase obrera y sus conexiones con la cultura contraescolar, representada en lo fracasos. En este sentido estos 'Honus Academicus', llegan a una similar conclusión, que es la reproducción social (Gil Villa, 1997).

Willis (1988) se apoya en la llamada etnografía estructural: "*La etnografía estructural es un intento de síntesis, en el sentido hegeliano de negación y superación, del enfoque interaccionista y de las teorías de la reproducción*" Este tipo de etnografía

rechaza lo que podríamos denominar teorías de la integración no conflictiva, donde podríamos incluir al estructural-funcionalismo y a las teorías de la reproducción” (Feito, 1990: 23; en Gil Villa, 1997: 194).

El objetivo de Willis (1988) es vincular, en su obra, el trabajo con la cultura, partiendo de la idea marxista de que las mercancías no sólo se producen bajo determinadas y específicas condiciones sociales, sino también bajo determinadas y específicas condiciones de experiencia. Para Willis el trabajo y la experiencia que proporciona, están en el centro de nuestra vida cultural (Gil Villa, 1997).

Con estos planteamientos Willis (1988) lleva a cabo una doble tarea: observar y entrevistar a obreros en la fábrica y a sus hijos en la escuela, para poner de manifiesto los paralelismos que se dan entre la cultura de fábrica y la cultura contraescolar (Gil Villa, 1997).

Así mismo para entender a los protagonistas de la cultura escolarizante, sus significaciones, motivaciones y desmotivaciones, construcciones, desconstrucciones, reproducciones y resistencias en educación es fundamental **Henry Giroux**, de hecho este autor señala que la institución escolar funciona y está diseñada para reproducir la lógica de la desigualdad y la dominación dentro de una estructura altamente jerarquizada, que refleja la reproducción de las jerarquías sociales ya existentes, acoplado de un modo no conflictivo a los individuos en los lugares sociales a los que están destinados (Giroux, 1997).

Para Giroux (1997) en las instituciones escolares existe la Reproducción social que se refiere al modo como son producidas y reproducidas las relaciones sociales en esta sociedad. Así, el control dominante se caracteriza porque las estructuras sociales, así como la escuela y el lugar de trabajo, representan tanto el medio como el resultado de las prácticas de reproducción.

De esta manera la reproducción social, es la representación de una estructura injusta de posiciones sociales, favoreciendo a personas y/o grupos dominantes que reflejan en el Liceo la reproducción de las clases sociales, su origen y las consecuencias de la desigualdad económica en la sociedad.

Así mismo Giroux (1997) señala la reproducción cultural que plantea cómo pueden repetirse y reproducirse a sí mismas principios que subyacen en la estructura social y en la transmisión del campo cultural de la escuela, que como estructura, alberga a la cultura dominante en el proceso de escolarización, que produce y reproduce, selecciona y legitima, a la conciencia, cultura, clase y dominación, en el marco de la lógica que contiene los imperativos de la escuela.

Las teorías de la reproducción cultural, en este teórico, empiezan precisamente en el punto donde terminan las teorías de la reproducción social. Dando prioridad al papel mediador de la cultura en la reproducción de las clases sociales y a los problemas relacionados con el origen y las consecuencias de la desigualdad socioeconómica.

Señala que los conceptos de capital cultural y habitus son centrales para comprender cómo los mecanismos de reproducción cultural, funcionan concretamente dentro del establecimiento educativo.

Plantea que el concepto, capital cultural, se refiere por un lado a los diferentes conjuntos de competencia lingüísticas y culturales que heredan los individuos por medio de límites establecidos debido a la clase social de sus familias. De hecho los jóvenes heredan de sus familias, grupos de significados, calidades de estilo, modos de pensamiento, tipos y disposiciones, a los cuales les son asignados cierto valor social y estatus, como resultado de lo que la clase o clases dominantes etiquetan como el capital cultural más valioso.

En cuanto al habitus, o competencias internalizadas y conjunto de necesidades estructuradas, representa el vínculo mediador entre estructuras, prácticas sociales y reproducción. Señala que el habitus se refiere a las disposiciones subjetivas que reflejan una gramática social basada en la clase respecto del gusto, conocimiento y conducta inscritos permanentemente en el "*esquema del cuerpo y esquemas de los pensamientos*" de cada persona en desarrollo (Giroux, 1997).

De esta manera se entiende como los estudiantes cuyas familias tienen una débil conexión con formas de capital cultural altamente valuadas por la sociedad dominante, están en una decidida desventaja.

En este autor la dinámica de la reproducción cultural funciona en dos formas importantes:

a.- Primero, las clases dominantes ejercen su poder al definir lo que cuenta como significado y, al hacer eso, disfrazan esta 'arbitrariedad cultural' en nombre de la neutralidad que enmascara su fundamento ideológico. Éste es un punto importante para ilustrar de manera convincente la "*naturaleza ilusoria de todos los discursos que asumen el ambiente del estudiante como homogéneo*" (Boudelot y Establet, 1971; en Giroux, 1997). Lo que aquí se argumenta es que los efectos de clase llegan a las profundidades del cuerpo estudiantil universitario y son replicados en las diferentes formas en las que distintos grupos de estudiantes relacionan la cultura, ideología y políticas de la escuela (Giroux, 1997).

b.- Segundo, la clase y el poder se conectan con la producción cultural dominante no sólo en la estructura y evaluación del currículum escolar sino también en las

disposiciones de los oprimidos, quienes participan activamente en su propio sometimiento. Esto llega a ser más claro si examinamos la noción de habitus. De esta manera se entiende en un análisis político de cultura, de cómo la cultura dominante es producida y reproducida en las escuelas y por qué el dominado toma parte en su propia opresión (Giroux, 1997).

Para Giroux (1997) la cultura es un proceso que tanto se estructura como se transforma, he ahí que se entiende como la producción cultural de la clase trabajadora y su vínculo con la reproducción cultural genera en este proceso: resistencia, incorporación, o acomodamiento.

Davies (1981; en Giroux, 1997) captura esta dinámica en su comentario: *“La cultura se refiere paradójicamente a la adaptación por la conservación y la subordinación de unas clases a otras, y a la oposición, resistencia y lucha creativa para el cambio”*.

Giroux (1997) señala que los estudiantes muestran conductas que violan las reglas de la escuela, mientras que la lógica que da forma a tal conducta está firmemente enraizada en formas de hegemonía ideológica, como el machismo o el sexismo, el origen de tal hegemonía generalmente se origina fuera de la escuela, particularmente en la familia, en el grupo de amigos o en la cultura industrializada. De esta forma los alumnos sienten una escuela represiva que les exige orden, limpieza, pasividad, obediencia, sexualidad (en cuanto a masculinidad y femineidad) sistémica, pero así mismo subyace una lógica que tiene poco que ver con la resistencia a las normas escolares, pero mucho con la vida de la clase trabajadora y con la cultura de masas en general. De hecho, la conducta dentro de la escuela puede ser alimentada por imperativos ideológicos que señalan problemas y preocupaciones que tienen muy poco que ver con la escuela en el sentido más directo.

Plantea que la escuela resulta ser, el lugar donde se forja la naturaleza de oposición, tal conducta puede ser de oposición, pero al mismo tiempo puede tener poco que ver con el indicador de protesta en contra de la lógica de la escolarización, esta forma de conducta de oposición, muchas veces colapsa bajo el peso de su propia lógica dominante y en algunos casos no puede ser reconocida como resistencia. En tales circunstancias, las escuelas se convierten en espacios sociales donde la conducta de oposición simplemente se extingue, a menos que surja una crítica política a la cultura escolar que los establecimientos educativos reproducen (Giroux, 1997), al respecto una de esas formas de resistencia es a través de ser observados en el consumismo, como lo que se ve en esta investigación, en lo referente a los ‘alumnos/as marqueros/as’.

En la línea de la teórica crítica en educación, un importante autor de esta corriente es **Peter McLaren**, el cual sostiene que la escuela se ha convertido en un espacio meramente instruccional (McLaren, 1998). Desde su punto de vista plantea que, al margen de esta concepción conservadora y tradicionalista los teóricos de la educación crítica han comenzado a ver a la escuela como una empresa resueltamente política y cultural, como arenas culturales donde una heterogeneidad de formas sociales e ideológicas suelen enfrentarse en una lucha irremisible por la dominación (Quiroz, 2012).

De igual forma, sostiene (McLaren, 1998) que la escuela siempre se han desempeñado como medio donde se reproduce la dominación y hegemonía por parte de los grupos de poder político-económico, espacios donde se racionaliza la industria del conocimiento en estratos divididos de clase, que reproducen el racismo, y el sexismo que fragmentan las relaciones sociales mediante el énfasis en la competitividad y el etnocentrismo cultural (Quiroz, 2012). De manera que, de lo anterior se desprende que se replantea el papel de la escuela como mero espacio instructivo al afirmarse que también son espacios políticos y culturales y que por tal motivo la finalidad de la educación es la de lograr una ‘transformación social y emancipación’ donde los estudiantes sean educados no solo para ser pensadores críticos, sino también para ver el mundo como un lugar donde sus acciones pueden tener efecto (Quiroz, 2012).

McLaren (1998) recalca que la educación tiene como finalidad desarrollar conciencia social para transformar las desigualdades e injusticias sociales, es decir, una participación activa para las transformaciones sociales y así lograr una sociedad más igualitaria y solidaria (Quiroz, 2012).

Al investigar la cuestión de cómo la estructura de la educación da forma tanto a la identidad como a la experiencia y a la creación de códigos que interpretan su propia realidad, es que surge el aporte de **Basil Bernstein**, el cual desarrolla un marco de referencia teórica desde la sociolingüística, en el que afirma que las escuelas contienen un código educacional (Bernstein, 1998).

El código educacional dominante en la tipología de Bernstein (1998) es un código de colección o un código integrado, cuyos significados están directamente conectados con conceptos de clasificación y estructuración. La clasificación se refiere *“no a lo que es clasificado sino a la relación entre contenidos”*.

La fuerza de las fronteras en la perspectiva de Bernstein (1998) es una característica crítica que subyace a la división del trabajo en el núcleo de la experiencia

educativa y de la sociedad global. La estructuración, por otro lado, se refiere a la relación pedagógica en sí misma y al problema de cómo el poder y el control son conferidos y mediados entre maestros y estudiantes. Como Bernstein (1977) lo dice, la estructuración se refiere “*al grado de control que el maestro y el alumno poseen respecto a la selección, organización, ritmo y regulación del tiempo del conocimiento transmitido y recibido en la relación pedagógica*”. Cada uno o ambos conceptos pueden ser fuertes o débiles en diferentes combinaciones; por lo tanto constituyen el ‘código educativo dominante’. Por ejemplo, el ‘código de colección’ se refiere a la fuerte clasificación y estructuración y puede tomar la forma de un currículum tradicional caracterizado por rígidos límites en las materias y fuertes relaciones jerárquicas entre estudiantes y maestros, lo que puede generar oposición desde los alumnos/as. En contraste, un ‘código integrado’, caracterizado por una clasificación y una estructuración débiles, representa un currículum en el que los sujetos y las categorías llegan a ser más integrados y las relaciones de autoridad entre alumnos y maestros más negociables y abiertas a modificaciones. Lo que es importante comprender es que ambos códigos están atados a formas de reproducción social, aunque Bernstein considera que el código integrado contiene más posibilidades para una pedagogía progresista.

Se constata en esta frontera o fuerza de aislamiento un código educacional dominante (en la perspectiva de Bernstein).

En la línea de la teoría educativa sobre espacios escolarizantes en contextos difíciles, es importante abordar a **Edgard Morin**, el cual nos habla del ‘paradigma de la complejidad’ (Morin, 2006). El pensamiento de Morin, basado en la idea de las ‘*tres teorías*’, en la cual, argumenta que todavía estamos en un nivel *prehistórico* con respecto al espíritu humano y solo la *Complejidad* puede civilizar el conocimiento, en esta ‘idea’ se puede adentrar en el desarrollo de la naturaleza humana multidimensional, la lógica generativa, dialéctica y arborescente, del cual cuando el universo es una mezcla de caos y orden; a partir del concepto y práctica de la *Auto-eco-organización*, el sujeto y el objeto son partes inseparables de la relación auto-organizador-ecosistema.

Además introduce en la ciencia, conceptos que estaban en pausa para aplicarlos a su pensamiento (aleatoriedad, información en el ambiente y sujeto con su creatividad) y ver los fenómenos integrados en el énfasis de las emergencias e interacciones y no en las sustancias.

En su ‘paradigma de la complejidad’ Morin (2006) expresa la ‘ceguera del conocimiento’, la cual, según él, provoca la ‘ilusión-error’, lo que nos lleva a una

educación que identifica sus orígenes a nivel de los errores: 'intelectual/error mental' (interpretación-subjetividad) v/s 'racionalidad constructiva' (verificación lógica de argumentos)/'racionalidad crítica'(errores-ilusiones de creencias-doctrinas- teorías), también está el 'imprinting cultural': huella matricial, que en la actualidad ha establecido una 'educación de incertidumbre' que destruye el conocimiento simple, que lleva al conocimiento complejo, o paradigma del conocimiento complejo.

Morin (2006) nos señala un 'conocimiento pertinente' que se encuentra 'fragmentado' e impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades para dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos, para que hayan relaciones e influencias recíprocas y mutuas, donde los contextos tengan adquisición de sentido en un tejido interdependiente entre las partes y el todo en un mundo complejo, que pueda promover un conocimiento capaz de abordar problemas globales y fundamentales para inscribir allí conocimientos parciales y locales. Por lo tanto, la educación debe promover: una inteligencia general, contraria a la hiperespecialización por su efecto reduccionista.

Señala (Morin, 2006) que se debe enseñar la condición humana ya que el ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser "humano", y esto debe restaurarse de tal manera que cada uno tome conocimiento y conciencia de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos. Morin (2006) nos dice que la educación debe velar que la unidad de la especie no borre su diversidad, ya que el examen y estudio de la complejidad humana se entiende así como la condición de vida en común, de unidad y diversidad genética, de lenguajes, de pueblos y de culturas.

También Morin (2006) explica que las ciencias nos han hecho adquirir muchas certezas, pero de la misma manera nos han revelado, en el siglo XX, innumerables campos de incertidumbre, en esa línea señala que la educación debería comprender la enseñanza de las incertidumbres que han aparecido en las ciencias físicas (microfísica, termodinámica, cosmología), en las ciencias de la evolución biológica y en las ciencias históricas, para enseñar principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Dice que es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza, así, tal como la dijo el poeta griego Eurípides (siglo V a/c) «*Lo esperado no se cumple y para lo inesperado un dios abre la puerta*», de esta forma explica lo imperativo de todos aquellos que tienen la carga de la educación, para estar a la vanguardia y 'enfrentar las

incertidumbres' de nuestros tiempos, y no sentir una pérdida de futuro ante la impredecibilidad a largo plazo.

Al respecto Morin (2006), insiste en señalar que hay un 'permanente riesgo de incertidumbre y error', para lo cual plantea la 'ecología de la acción', es decir, la acción escapa a las intenciones del sujeto; por lo que se debe reconocer los riesgos y tener la estrategia para modificar o asimilar la acción emprendida, con coherencia, siguiendo los principios que se encuentran en los 'bucle': riesgo – precaución, acción – contexto y fines – medios.

Ante esto Morin (2006) nos dice que debiera haber una educación que apunte hacia la solidaridad-conmiseración recíproca del uno para el otro, con una 'ética de la comprensión planetaria', en la lógica del doble imperativo antropológico que es salvar la unidad humana y salvar la diversidad humana, desarrollando nuestras identidades concéntricas y plurales, la de nuestra etnia, la de nuestra patria, la de nuestra comunidad de civilización, la de ciudadanos terrestres, planteando 'civilizar' y solidarizar la Tierra, transformando la especie humana en verdadera humanidad ya que la educación del futuro deberá aprender una ética de la comprensión planetaria.

Todo lo anterior se facilitaría al 'enseñar la comprensión', entendiendo 'comprensión' como medio y fin de la comunicación humana, este autor explica que teniendo en cuenta la importancia de la educación para la comprensión en todos los niveles educativos, en todas las edades, tanto próximos como extraños, el desarrollo de la comprensión necesita una reforma de las mentalidades, ya que es vital para que las relaciones humanas salgan de su estado bárbaro de incompreensión, que se expresa no solo en los síntomas, sino en causas, como los racismos, las xenofobias y los desprecios.

Lo que favorece la comprensión, según Morin (2006) es el «bien pensar», que nos permite comprender igualmente las condiciones objetivas y subjetivas (*self-deception*, enajenación por fe, delirios e histerias) y la «la introspección», o práctica mental del auto-examen permanente de sí mismo, ya que la comprensión de nuestras propias debilidades o faltas, es la vía para la comprensión de los demás.

Todo para llegar a una 'ética de la comprensión', al respecto los obstáculos para 'enseñar la comprensión', según Morin (2006) serían: el 'Ruido' que crea el malentendido o el no-entendimiento, la 'polisemia' cuando una noción que, enunciada en un sentido, se entiende en otro, la 'Ignorancia de ritos y costumbres del otro', especialmente los ritos de cortesía que pueden conducir a ofender inconscientemente o a auto descalificarse con respecto del otro, la 'incomprensión de los valores' imperativos expandidos en el seno de otra cultura, la 'incomprensión de los imperativos

éticos' propios de una cultura, como el imperativo de la venganza en las sociedades de tribus, y el imperativo de la ley en las sociedades evolucionadas, la 'imposibilidad, dentro de una visión del mundo, de comprender las ideas o argumentos de otra visión del mundo', o dentro de una filosofía comprender otra filosofía y la 'imposibilidad de comprensión de una estructura mental a otra'.

Al respecto de lo expuesto por Morin (2006), una 'ética del género humano', requiere de un 'carácter ternario de la condición humana', ya que el 'individuo', es parte de una 'sociedad', y es parte de una 'especie', necesitando la necesidad de generar y regenerar la democracia, ya que las necesidades planetarias nos piden engendrar a su nivel una nueva posibilidad democrática, al respecto la regeneración democrática supone la 'regeneración del civismo', que supone la 'regeneración de la solidaridad' y de la responsabilidad, es decir el desarrollo de la antro-po-ética. La 'clave' para llegar a esta regeneración, dice Morin (2006), puede estar en la escuela, la cual podría establecer el constante 'debate argumentativo' que permitiría establecer opinión y posiciones, para lo cual se necesitaría establecer 'reglas de para la discusión', en un marco donde este 'la toma de conciencia de las necesidades de escucha y respeto por las minorías y marginados'.

“Podríamos preguntarnos finalmente si la escuela no podría ser práctica y concretamente un laboratorio de vida democrática. Obviamente, se trataría de una democracia limitada en el sentido que un profesor no sería elegido por sus estudiantes. Una necesaria autodisciplina colectiva no podría eliminar una disciplina impuesta, en el sentido de que la desigualdad de principio entre los que saben y los que aprenden no se podría abolir. Sin embargo, la autonomía adquirida, que el adolescente requiere no podrá ser incondicional, y de esta manera se podrían instaurar reglas de cuestionamiento de las decisiones consideradas como arbitrarias, especialmente con la institución de un consejo de grupo elegido por los estudiantes o incluso por instancias de arbitramento externos. La reforma francesa de los liceos que se realizó en 1999 instaura este tipo de mecanismo. Pero sobre todo, la clase debe ser el lugar de aprendizaje del debate argumentado, de las reglas necesarias para la discusión, de la toma de conciencia de las necesidades y de los procesos de comprensión del pensamiento de los demás, de la escucha y del respeto de las voces minoritarias y marginadas. Así, el aprendizaje de la comprensión debe jugar un papel fundamental en el aprendizaje democrático”, (Morin, 1999: 58).

Es clave en el pensamiento de Morin lo que señala en torno a la situación paradójica de la Tierra. Pues nos dice que las interdependencias se han multiplicado, la comunicación triunfa; el planeta está atravesado por redes, faxes, teléfonos celulares, modems, Internet, y sin embargo, la incomprensión sigue siendo general. Sin duda, hay grandes y múltiples progresos de la comprensión, pero los progresos de la incomprensión parecen aún más grandes, en tal sentido nos plantea que el problema de la comprensión se ha vuelto crucial para los humanos, de hecho, ninguna técnica de comunicación, del teléfono a Internet, aporta por sí misma la comprensión. La comprensión no puede digitalizarse. Por eso señala que *“educar para comprender las matemáticas o cualquier disciplina es una cosa, educar para la comprensión humana es otra; ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad”* (Morin, 1999: 47).

Se debe considerar que los modelos educacionales basados en el ‘paradigma científico complejo’, como el constructivismo, las propuestas de Morin o Lipman (Taeli, 2010), entre otras, deben guardar coherencia con el nuevo cuadro científico de mundo. De ahí que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe contemplar (Taeli, 2010):

- 1.- Que el sujeto actual debe concebirse como un micro sistema, en un sistema autopoietico, como lo ‘acuñara’ Maturana, Varela y Uribe (Taeli, 2010), de primen las relaciones sin imposición de poder. Debe, por consiguiente, plantearse con ellos y como sujetos insertos en el tejido social.
- 2.- La reconstrucción del sujeto, del conocimiento, del mundo y la vida como su lugar propio y no la entidad discreta-escuela.
- 3.- Que en este paradigma, los sistemas de ideas, teorías y conocimiento, son dinámicos y emergentes, por lo que se debe permitir al alumno, construir el suyo, sin caer en un solipsismo o idealismo subjetivo, a partir de la construcción contextualizada dentro de su estructura social.
- 4.- Considerar desfasada la creencia que permite sostener, la transmisión de un conocimiento.
- 5.- Se debe permitir potenciar el pensamiento crítico. Pues, uno de los motivos de su no desarrollo, consiste en las incoherencias epistemológicas del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 6.- Ni la realidad que se pretende facilitar, a través, del proceso educativo, ni el proceso de enseñanza-aprendizaje, representan una dinámica causal, predictiva y por consiguiente, los desórdenes, la incertidumbre y el caos son parte integrantes del

proceso y deben ser reconocidas. Lo que no implica el reconocimiento de un caos epistemológico, ni la imposibilidad de actuar con claridad en el mundo, ni, tampoco, una construcción subjetivada del mundo; por el contrario, implica la consideración a una perspectiva dialéctica, sólo que, se eliminarían ciertos componentes, como las relaciones contradictorias, sus unidades, sus interconexiones lineales y no lineales, sus pasos adelante y atrás.

7.- El aporte del Pensamiento Complejo que nos aporta Morin (Taeli, 2010), mediante la aplicación de sus criterios o principios como lo son, el principio sistémico u organizacional, principio hologramático, principio de retroactividad, principio de recursividad, principio de autonomía/dependencia, principio dialógico y principio de reintroducción del cognoscente en todo conocimiento, posibilitan interrelacionar todas las separaciones de paradigmas anteriores.

8.- Y la aceptación que todo proceso cognitivo contiene valoración, permite que el profesor sea un guía y no un juez del conocimiento, que enseña un dogma, sino que sea la propia práctica quien decida. De esta forma la responsabilidad se hace histórica.

Otro aporte para comprender la problemática escolar de hoy en día, y que al respecto presenta una propuesta concreta de una escuela del sujeto y la necesidad de la Educación Pública, es **Alain Touraine**, el cual nos plantea en uno de sus textos más sobresalientes “*¿Podemos vivir juntos?*” (Touraine, 1998), escrito en 1997, y que plantea como abordar en una profunda reflexión, temas como la ‘desmodernización’ en relación con la institución escuela, la cual, nos dice, se define por la disociación de la economía y las culturas y por la degradación de la una y de las otras, y ahonda su análisis señalando que los dos aspectos principales de la desmodernización son la ‘desinstitucionalización’ y la ‘desocialización’. Explica que las instituciones, como la familia o la escuela, están perdiendo su estructura clásica y comienzan a desaparecer normas y valores sociales (esta desaparición de valores está relacionada con la desocialización), así es como llegó a los siguientes puntos:

1. La disociación entre tecnología y cultura.
2. A un individualismo en los proyectos proyecto de vida.
3. A la persistencia de una identidad que impide el cambio cultural global.
4. A que la persona se desocializa, sobre todo en el uso de los mismos objetos/gestos, de hecho ya no nos comunicamos y las personas cada vez menos se vinculan a una sociedad o cultura. Se separan el mundo instrumental-técnico con el mundo cultural-simbólico-valórico, ya que el yo perdió su unidad, se volvió múltiple en la fragmentación de la experiencia y las comunidades se han cerrado en sí mismas.

Al respecto, Touraine (1998) señala como la desocialización también se da en las mediaciones sociales y políticas, las cuales se han debilitado; sostiene que actualmente no se busca solución social o institucional a los problemas en un mundo en movimiento, donde la experiencia está fragmentada, y las instituciones reemplazadas por organizaciones financieras, técnicas, y mediáticas.

Lo anterior, dice, frente a una globalización que está en todas partes y en ninguna, planteando tres dilemas actuales:

- 1.-El revisar modelos sociales del pasado.
- 2.-El aceptar ruptura la acelerada y vivirla como liberación.
- 3.-Y el avanzar hacia una democracia procedimental.

En esa misma línea Touraine (1998), señala que existe la realidad tecnológica, donde encuentra dos contradicciones:

- 1.- Que los valores se oponen a las técnicas.
- 2.- Y que las técnicas son resistentes a los valores (URL 1).

Touraine (1998) plantea que la Educación es la formación, la capacidad de actuar y pensar en nombre de la libertad creadora y personal, en contacto con construcciones intelectuales, técnicas y morales del presente y pasado.

Señala que hoy en día se hace necesario el 'fortalecimiento de la Escuela Pública', laica, heterogénea, diversa, donde la escuela del sujeto se aleje del modelo de agente socializador, de esta manera se podría levantar una misión: Aumentar capacidad de los individuos para ser sujetos; centrarse en el manejo de instrumentos; en la expresión y formación de la personalidad; combatir activamente la desigualdad de oportunidades.

Al respecto falta una '*escuela de la comunicación*' que se diferencie de la escuela centrada en la socialización, ya que ésta última está asociada a una fuerte diferenciación social, así es como hoy en día hay un agotamiento de un modelo de educación, pero, al mismo tiempo, no hay reflexión como debiera ser reemplazado.

Para Touraine (1998) esta escuela de la comunicación basaría su importancia en la capacidad de expresión oral/escrita, es decir, fortalecería:

- Argumentar/contra argumentar.
- Análisis del discurso del otro.
- Asociar lenguaje a disposición a actuar.
- Que la escuela debe enseñar a descifrar todos los lenguajes sociales.
- Y fortalecer la capacidad de la libre acción del educando.

La escuela debiera ser el lugar privilegiado de comunicaciones interculturales, de hecho, Touraine (1998) nos dice que la escuela de la comunicación es también la ‘escuela del sujeto’.

La ‘*escuela del sujeto*’ plantea el derrumbe de la cultura escolar y de los principios de la educación clásica, a través del fortalecimiento de la libertad del sujeto personal, la comunicación intercultural y la gestión democrática de la sociedad y sus cambios. Touraine (1998) señala que formar y fortalecer la libertad del sujeto personal conlleva:

- La existencia de demandas colectivas y personales.
- Oponerse a la idea de tabla rasa.
- No separar a la familia de la escuela.

Así mismo plantea la ‘*escuela democratizadora*’, que consiste en:

- Fortalecer la capacidad/voluntad de ser actores de los sujetos.
- Reconocer en el otro la misma libertad que en uno mismo.
- El mismo derecho a la individuación.
- La defensa de los intereses sociales y valores culturales.

En relación con lo anterior, Touraine (1998) dice que la importancia central de la diversidad es: reconocer al otro, y la interacción intercultural. Sostiene, además, que la voluntad de corregir la desigualdad de las situaciones y oportunidades nos lleva a:

- Una visión realista de situaciones colectivas y personales.
- La reubicación del conocimiento.
- A que la escuela democratiza, al tomar en cuenta situaciones particulares (ejemplo: niños diferentes confrontan los mismos instrumentos y problemas).

Propone (Touraine, 1998) además la idea que el sujeto puede crear no sólo un campo de acción personal sino, sobre todo, un espacio de libertad pública. Sostiene que lograremos vivir juntos si reconocemos que nuestra tarea común esta en combinar ‘acción instrumental’ e ‘identidad cultural’, es decir, si cada uno de nosotros se construye como sujeto y si nos damos leyes, instituciones y formas de organización social cuyo objetivo principal sea proteger nuestra exigencia de vivir como sujetos de nuestra propia existencia.

En esta línea Touraine (1998) sostiene que no hay ninguna discontinuidad entre la idea de ‘*sujeto*’ y la de ‘*sociedad multicultural*’, porque sólo podemos vivir

juntos con nuestras diferencias si mutuamente nos reconocemos como sujetos. Así, frente al dilema de ¿cómo combinar igualdad y diversidad?. Señala que mediante la asociación de democracia política y diversidad cultural. No hay sociedad multicultural posible sin el recurso a un principio metasocial universalista, que no puede ser otro que los 'derechos humanos'. Pero tampoco existe una sociedad multicultural posible si ese principio universalista impone una concepción de la organización social y de la vida personal que sea juzgada normal y superior a otras. La apelación a la libre construcción de la vida personal es el único principio universalista que no impone ninguna forma de organización social y de prácticas culturales. De esta manera Touraine (1998) nos dice que si la sociedad multicultural se concibe reduccionistamente solo como un encuentro de culturas y comunidades, eso nos llevará a más posibilidades de provocar enfrentamientos peligrosos en torno a la inmigración. Y al contrario, cuanto más se intenta reunir culturas diferentes en la experiencia vivida y en el proyecto de vida de los individuos, mayores son las posibilidades de éxito (URL 2).

Tanto el sujeto como la sociedad democrática sólo pueden existir por la combinación de tres elementos:

- Reconocimiento de la diversidad.
- Compatibilidad entre diversidad y especificidad (actividades independientes de las culturas).
- Reconocimiento de unos derechos humanos fundamentales (reconocimiento del sujeto independiente).

La propuesta teórica de Touraine (1998), constituye una invitación a reflexionar sobre la idea de sujeto, transformando con ello a la sociología, en una sociología del sujeto, por ello, un significativo aporte a la teoría de la educación.

Desde la perspectiva libertaria de la experiencia educativa en cuanto a la disciplina y la autoridad, otro autor referencial es **Paul Nash**, el cual señala que es importante establecer una clara diferencia entre autoridad (que a menudo es necesaria) y autoritarismo (que siempre es pernicioso) (Nash, 1968), ya que en los establecimientos educativos (escuelas dice él), hay un peligro constante de que la autoridad degenera en autoritarismo, porque hay quienes de manera consciente o inconsciente, confunden la autoridad con aspectos autoritarios de su personalidad, al respecto el autoritario exige obediencia incontestable y está dispuesto a implantar el temor y a castigar severamente para conseguirlo.

En esa línea argumentativa plantea que paradójicamente la responsabilidad y autodisciplina es el resultado del ejercicio de la libertad, por lo que sugiere permitir que los jóvenes (habla de niños) en el establecimiento educativo (habla de escuela) tengan una esfera creciente en la que puedan tomar decisiones propias, ya que en ese ejercicio, su mirada de la autoridad será progresivamente equilibrada y con un criterio de responsabilidad en cuanto a las consecuencias que conlleva (Nash, 1968).

Eduardo Colombo (2000) escribe que, en cuanto a las instituciones, como lo es, por ejemplo, una institución educativa, y en este caso un Liceo, es parte de un contexto en que una acción humana tiene sentido dentro del contexto institucional, de hecho la institución determina el uso y la transmisión de la regla o norma de generación en generación, en ese sentido se genera una obligación social resultante de la pertenencia a una red de significaciones comunes que pueden formar parte de una institución para la libertad o para la esclavitud, lo que en definitiva es determinado por el propio sujeto o por aspectos de heteronomía, lo que coarta el aprendizaje de vivir responsablemente la libertad en sociedad.

Colombo (2000), dice que en la producción del 'imaginario social', en su reproducción permanente, la dimensión planetaria del Estado, su omnipotencia y omnipresencia, da como resultado la existencia concreta, y mortífera, de lo instituido.

2.2.3.2. – Aportes teóricos desde la sociología fenomenológica.

Esta investigación, recogió en forma relevante los aportes teóricos de la perspectiva sociológica de **Peter Berger** y **Thomas Luckmann**, quienes modificaron la visión de la naturaleza de la realidad social, al respecto ambos autores le debe mucho a Durkheim y a la escuela de la sociología francesa, modificando la teoría de aquel sobre la sociedad mediante la introducción de una perspectiva dialéctica (proveniente de Marx), y un énfasis en la constitución de la realidad social por medio de significados subjetivos (proveniente de M. Weber).

Los presupuestos socio-psicológicos de Berger y Luckmann (1997, 1999) dan especial importancia al análisis de la internalización de la realidad social, en tal sentido, también están influidos por George Herbert Mead, debido a la llamada escuela simbólicamente interaccionista de la sociología norteamericana. Ambos científicos sociales señalan que la realidad de la vida cotidiana se presenta como un mundo intersubjetivo y que el lenguaje sirve para objetivizar la vida cotidiana.

Importante en el planteamiento de Berger y Luckmann (1997) es su posición teórica respecto a los países que participan de la matriz de desarrollo económico, político y cultural propia del capitalismo occidental, donde actualmente existe una situación que puede caracterizarse con el concepto de crisis de sentido. De acuerdo con dichos autores, las sociedades y los individuos se encuentran frente a las consecuencias de la complejidad pluralista de la vida social y al debilitamiento de las instituciones religiosas y estatales que anteriormente habían sido productoras y proveedoras de significados para pensarse a sí mismos e interpretar el mundo circundante, visiones que fueron muy importantes para las generaciones precedentes.

En el caso específico de Berger (1976), orienta la perspectiva teórica de este trabajo por cuanto su perspectiva sociológica plantea el significado del término 'sociedad', el cual es el objetivo por excelencia de la disciplina, y que señala como un *“gran complejo de relaciones humanas, refiriéndose a un sistema de interacción, es decir...”* dice, *“cuando un complejo de relaciones es lo suficientemente breve para ser analizado por sí mismo, reconocido como una entidad autónoma y opuesto a otros de la misma clase”*.

El adjetivo social lo define *para referirse a la calidad de la interacción, de la interrelación y de la reciprocidad* (Berger, 1976). Así, sostiene que, *dos hombres charlando en una esquina no constituyen una 'sociedad', pero lo que trasciende de ellos es sin duda 'social'*. De hecho, señala, *La 'sociedad' está integrada por un complejo de tales acontecimientos 'sociales'* (Berger, 1976).

El enfoque que Berger (1976) da a la sociología, permite analizar las relaciones que dan sal interior de una Comunidad Educativa, sobre todo entre una tipología determinada de alumnos/as (como los alumnos/nas indisciplinados/as de esta investigación), la función docente y la función dirección-administración de un liceo Municipal.

De esta manera podemos empezar a realizar un análisis de una situación o actividad siguiendo el enfoque de Berger (1976), considerando las dimensiones de la conciencia sociológica por él señalada: El 'desenmascaramiento', el de la 'no respetabilidad' y el 'motivo cosmopolita'.

2.2.3.3. - Aportes teóricos desde el interaccionismo simbólico.

También este estudio considera importante abordar el aporte del “interaccionismo simbólico” para comprender el proceso de creación y asignación de significados al mundo de la realidad por parte de individuos que se desenvuelven en espacios escolares. De hecho **Herbert Blumer** fue quien acuñó el término en 1938, sus principales premisas son:

- 1.- Las personas actúan sobre los objetos de su mundo e interactúan con otras personas a partir de los significados que los objetos y las personas tienen para ellas. Es decir, a partir de los símbolos. El símbolo permite, además, trascender el ámbito del estímulo sensorial y de lo inmediato, ampliar la percepción del entorno, incrementar la capacidad de resolución de problemas y facilitar la imaginación y la fantasía (Blumer, 1982; Rizo, 2011).
- 2.- Los significados son producto de la interacción social, principalmente la comunicación, que se convierte en esencial, tanto en la constitución del individuo como en (y debido a) la producción social de sentido. El signo es el objeto material que desencadena el significado, y el significado, el indicador social que interviene en la construcción de la conducta (Blumer, 1982; Rizo, 2011).
- 3.- Las personas seleccionan, organizan, reproducen y transforman los significados en los procesos interpretativos en función de sus expectativas y propósitos (Blumer, 1982; Rizo, 2011).

Otras premisas importantes son: que la distinción entre conducta interna y externa presupone que el individuo se constituye en la interacción social (formación del yo social autoconsciente), y que no es posible entender el yo sin el otro ni a la inversa, y que los grupos y la sociedad se constituyen sobre la base de las interacciones simbólicas de los individuos al tiempo que las hacen posibles (Blumer, 1982; Rizo, 2011).

En conclusión, el interaccionismo simbólico, partiendo de un método de estudio participante, capaz de dar cuenta del sujeto, concibe lo social como el marco de la interacción simbólica de individuos, y concibe la comunicación como el proceso social por antonomasia, a través del cual, se constituyen simultánea y coordinadamente, los grupos y los individuos.

En el mismo plano teórico es a partir del ‘yo social autoconsciente’ de George Mead, que, según él, se desarrolla el ‘*self especular*’ como el sujeto con capacidad de interactuar consigo mismo, de convertirse en objeto de su atención, forjando así una imagen coherente de sí mismo (sus intereses, expectativas, ideas, sensaciones, sentimientos, etc.) que pone en interacción con otros. En el curso de esta interacción, lo primero que pone en juego cada participante, junto con su *self especular*, es su definición de la situación comunicativa (conjunto de significados o definiciones).

En esta misma línea **Goffman** (2001; en Herrera y Soriano, 2004), en su obra “*Teoría de la Interacción de Actores*”, basada en el esquema interpretativo de la dramaturgia, permite a este estudio comprender los ritos de interacción comunicativa que aprendemos y ponemos en juego en nuestra vida cotidiana y nos ayuda a definir el rol como un conjunto organizado de expectativas de comportamiento en torno a una función o posición social (ejemplo, el docente de aula). El desempeño del rol cuando se interactúa ante los demás en un determinado contexto espacial y temporal (fachada), sobre la premisa de estar siendo observados (escenario), es la parte visible y contextualizada del *self especular*, que para Goffman (2001) es más producto de la interacción social que de la propia intervención del sujeto. Sin embargo, cuando se interactúa entre bastidores, los roles pasan a segundo plano. Cada interlocutor o actor asume uno o varios roles en la interacción en función del marco (situación-tipo reconocible por los participantes) y el escenario, así como de la imagen que se desea ofrecer a los otros. La comunicación no se limita solo a estas conductas interactivas, sino que también el contexto espacial y cultural (fachada) adquiere significado.

Importante es la concepción de Goffman (1961) sobre los roles para entender su función en contextos escolares, señala:

“Asumir un rol —explica Goffman— significa desaparecer completamente en el sí mismo virtual elaborado por la situación, exponerse a la percepción de otros mediante la propia imagen y confirmar expresivamente la propia aceptación de ella. Asumir un rol significa ser subsumido por éste” (106). (Goffman, 1961: 106; en Herrera y Soriano, 2004).

Recalca con respecto al rol, “*«la asunción implica adhesión con el corazón y con la cabeza» y la explícita voluntad «de abandonarse en el rol y aprovechar las ventajas en términos de identidad de lo que puede dar»*” (Goffman, 1961: 87-88; en

Herrera y Soriano, 2004), continua diciendo, “*Éstas son las dos primeras condiciones de la asunción del rol. Sin embargo, debe estar presente una tercera condición: la posesión de los requisitos y las habilidades necesarias para ejecutarlo*” (Goffman, 1961: 106; en Herrera y Soriano, 2004).

La verificación de una de las condiciones no implica necesariamente la presencia de las otras. De esta forma, la adhesión al rol no significa por sí mismo la capacidad de ejecutarlo de manera competente (Herrera y Soriano, 2004).

En lo referente a la definición de los actos comunicativos, señala, ...“*los actos comunicativos como «flujos» sociales tienen una segunda consecuencia: la conversación —como cualquier otro tipo de discurso— siempre es, en su estructura, un «intercambio ritual»*” (Goffman, 1981: 46; en Herrera y Soriano, 2004). Y, como tal, presenta todas las dinámicas, los vínculos y las constricciones que Goffman (1981) analiza.

Concluyendo, Goffman (2001; en Herrera y Soriano, 2004) se distancia de todos aquellos planteamientos lingüísticos y microsociológicos para los que la comunicación no es una dimensión o una consecuencia de la acción, sino que más bien se constituye como la fuerza productiva. Coherente con su perspectiva «realista», sin embargo, considera que es necesario partir de la estructura de la acción social para comprender la estructura de la comunicación.

Vistos estos planteamientos teóricos, este trabajo de investigación cuenta, y se apoya, en un cuerpo de ideas fuerza que permite comprender e interpretar el contexto y lo expuesto en sus discursos por parte de los sujetos y principales actores que esta investigación aborda.

CAPÍTULO 3. – METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se inscribe en el Paradigma Cualitativo, y desde el punto de vista de la profundidad, su diseño es el de una investigación con una perspectiva comprensivo – interpretativa, que aborda concepciones de la realidad y perspectivas de relación entre los sujetos estudiados.

La realidad social en este caso es el contexto de relaciones al interior de un Liceo, donde la existencia es un continuo, un flujo, concebida como un sistema sujeto y objeto que se vinculan estrechamente como perspectivas. Esta investigación reconoció y significó el fenómeno estudiado, a través de técnicas y un método, esto para penetrar en este fenómeno y poder comprender su lógica, como también su frontera interno–externa, por lo que se tuvo una gran responsabilidad en la construcción y aplicabilidad de conceptos y categorías acerca de la realidad social que se investigó, para ello se hizo surgir la teoría desde los hechos y a partir de la perspectiva de los sujetos investigados.

Así planteado, este estudio abordó una situación problemática y compleja, de plena actualidad, esto es, develar las percepciones y significados que los sujetos, en este caso alumnas y alumnos con problemas de disciplina, ha desarrollado, atribuyen o tienen de su experiencia escolar dentro de una comunidad educativa, en el contexto de un Liceo Municipal Técnico Profesional de la comuna de Santiago, Región Metropolitana.

Lo anterior a partir de las propias palabras, concepciones y referentes de los involucrados, ya que se analizaron los discursos con sus respectivas percepciones y significados de alumnos/as y alumnos/as-docentes (en sus distintas responsabilidades profesionales), así como sus construcciones valóricas con respecto al desarrollo y adopción de conductas por parte de los jóvenes de los cursos estudiados, considerando, para tal efecto, a la comunidad educativa en su conjunto, y, por consiguiente, el modelo escolarizante del Liceo en estudio.

3.1. – Diseño.

El tipo de investigación que se llevo a cabo corresponde a un 'estudio de caso', por cuanto ofrece la posibilidad de estudiar un fenómeno o una situación particular, de forma profunda, interpretativa y contextualizada, pero que a su vez es viable de proyectar a otras realidades (Borges, 1995), de esta manera se trabajó en develar las percepciones y significados que atribuyen o tienen de su experiencia escolar alumnos/as de enseñanza media con problemas disciplinarios, y para eso se utilizaron múltiples fuentes de evidencia, es decir, las perspectivas y versiones de los diferentes actores que los rodean en la Comunidad Educativa.

Este estudio de caso corresponde a un enfoque más bien externalista, es decir, se orienta al examen de los factores sociales, económicos, políticos, culturales, entre otros, que se circunscriben a este trabajo y en general a los trabajos de investigación relacionados con los factores mencionados. Esta investigación registró utilizando técnicas cualitativas, y realizando un diagnóstico frente al fenómeno en cuestión. Al respecto, el producto de la indagación, vía la comprensión y/o intervención del problema de investigación es, como lo señala Dávila (1999, en Delgado, y Gutiérrez, 1999), propiedad de los especialistas.

Esta investigación se ubica dentro de **tres perspectivas teóricas** de cómo abordar este enfoque educacional sobre los escolares, su contexto, percepciones y significados en relación con otros estamentos, esto es, desde **diversas perspectivas teórica crítica**s, que se relaciona con el desarrollo de explicaciones de los modos en que fuerzas internas y externas al medio escolarizante (fuerzas políticas, económicas, sociales y culturales) intervienen en este; la **sociología fenomenológica**, la cual aborda las experiencias subjetivas de los participantes reconociendo las percepciones de las personas y el significado de una estructura y esencia de una experiencia vivida por un grupo, persona o comunidad respecto de un fenómeno; y el **interaccionismo simbólico** que interviene y/o trata sobre las relaciones cotidianas, sentido común, y significación, así como la interacción social que los individuos tienen con los demás actores, todos integrantes de una Comunidad Educativa.

Así es como esta investigación abordó a los sujetos a través de dos grupos focales y dos entrevistas individuales en profundidad, abiertas y semiestructuradas, ambas realizadas durante los meses de diciembre de 2010, y marzo, abril y mayo del año 2011, en el marco de una tipología particular, en un mismo lugar y en distintos momentos. De esta manera, se pretende responder a la pregunta de investigación, y satisfacer así la finalidad y los objetivos de la misma.

3.2. – Muestra.

La muestra es estructurada desde un punto de vista no probabilístico, al respecto, para responder a las preguntas y objetivos de investigación se seleccionó una muestra conformada por personas pertenecientes a esta comunidad educativa, la cual fue constituida por **8 alumnos/as** con mayores problemas disciplinarios, seleccionados de cursos de enseñanza media. Precizando: dos alumnos/as por curso del 1^{er} año F y 2^{do} F, de la modalidad Humanista Científica de Enseñanza Media, así como dos alumnos/as por curso del 3^o medio E y 4^o año medio E, de la modalidad Técnico Profesional de Enseñanza Media. Así mismo son parte de la muestra **6 docentes de aula** que atienden estos cursos, además de **dos representantes de Dirección**, esto es, tanto a un **Docente Directivo** como a un **Docente Técnico** (la Directora y Orientadora del Liceo).

Todos los seleccionados pertenecen, o están directamente relacionados con los cursos de enseñanza media (TP y HC), que desde el punto de vista objetivo de la información entregada (en aspectos formativos, normativos y de significados) por los Profesores/as Jefes, Inspectoría General y UTP del establecimiento, son los que presentan (en cuanto a los estudiantes) mayores dificultades, altos grados de conflictividad y problemas disciplinarios al interior de la comunidad educativa.

3.3. – Criterios de inclusión:

- Pertenecer a la comunidad educativa del Liceo en estudio.
- Recogida la información de los libros de clases y las anotaciones negativas respectivas, más el libro de Inspectoría General y de UTP, que registra los conflictos en el Liceo, tanto dentro como fuera del aula, es que **esta investigación convocó a los alumnos/as con mayor registro de anotaciones negativas y llamados de atención** (denominados ‘indisciplinados’), siendo estos alumnos/as de los cursos 1^o medio F y 2^o año medio F, de la modalidad Humanista Científica, así como de 3^o medio E y 4^o año medio E, de la modalidad Técnico Profesional.
- Los alumnos/as seleccionados fueron los que estaban mayormente involucrados en la conflictuación de la clase, es decir, donde se manifiestan percepciones y significados, abordados a partir de la particular tipología de alumnas y

alumnos con problemas de disciplina dentro de la comunidad educativa investigada, en el contexto de un Liceo Municipal de la comuna de Santiago, Región Metropolitana.

- Se seleccionó a los docentes de aula, técnica y directiva, que atienden y están directamente relacionados/as con estos cursos.
- Que tuvieran disposición voluntaria para participar en el estudio.

3.4. – Aspectos éticos para asegurar la confidencialidad de la muestra.

Entre los aspectos éticos se consideró necesaria toda acción destinada a resguardar la confidencialidad, para ello se resguardo:

- La selección de los sujetos a investigar, asegurando la confidencialidad necesaria en la pre-selección.
- La realización de una entrevista personal previa, explicitando los objetivos de la investigación asegurando por parte del sujeto una libre opción por participar.
- La entrega a los seleccionados de un documento escrito o grabado, en donde el investigador se comprometió a:
 - Asegurar rigurosamente la confidencialidad de la identidad del sujeto (Para asegurar el anonimato de los informantes claves, fueron codificados en unidades de análisis, y a partir de ahí, fueron extraídas categorías que permitieron el análisis del contenido.
 - Por último, se informó a los entrevistados, que la investigación quedaría en la Universidad de Chile, pudiendo tener acceso a esta cuando ellos lo estimen conveniente.

3.5. – Técnicas y métodos de recolección de información.

La investigación cualitativa conlleva técnicas e instrumentos de recolección de información que da lugar a una extensa gama de datos informativos. En esta investigación, las técnicas a aplicar fueron el Grupo focal y la entrevista en profundidad, abierta, semiestructurada, las que extrajeron fielmente todos los elementos necesarios de la realidad donde se realizó la investigación. Por tal motivo, para responder a los objetivos como a las preguntas de investigación, se realizó, un **grupo focal** (Delgado, 1999: 230-232; 295-311; y Hernández, 2006: 605-610), con **8 alumnos**, también, un **grupo focal con 6 docentes de aula**, y **2** entrevistas individuales en profundidad, abiertas, semiestructuradas (Delgado, 1999: 295-296; y Hernández, 2006: 597-604), realizadas a **dos representantes de Dirección**, esto es, tanto a un docente directivo como a un docente técnico (la directora y orientadora del Liceo).

Así mismo, en relación con la estrecha vinculación que existe entre la muestra, la recolección de los datos, y los resultados, es que el análisis e interpretación de los datos (de estas dos sesiones grupales y dos entrevistas individuales), se llevó a cabo con el método de Alex Mucchielli (2005: 69-77), llamado “**método de teorización anclada**”, utilizado con 8 “alumnos/as”, 6 “docentes de aula”, y con dos representantes de dirección, esto es, tanto con un “docente directivo” (Directora) como con un “docente técnico” (Orientadora).

Además, para determinar y especificar dentro de las técnica aplicadas, las percepciones y significados, así como los valores atribuidos por parte de los alumnos/as en el espacio estudiado, se siguió la metodología que aparece en “*Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*” (Delgado, 1999). Dentro del documento se explicitan una serie de fases metodológicas para determinar una “entrevista en profundidad”, al respecto la sistemática aplicada en este trabajo, fue el capítulo N° 8, “*Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las practicas de la sociología cualitativa*” (Delgado, 1999: 230-232) y el capítulo N° 11, “*Grupos de discusión*” (Delgado, 1999: 295-311).

3.5.1. – Grupo focal.

Se realizaron dos **grupos focales**, uno con 8 “alumnos/as” y otro con 6 “docentes de aula”, durante el mes de diciembre del año 2010, como también los meses de marzo, abril y mayo del año 2011.

3.5.1.1. – Forma de abordar el grupo focal.

Para facilitar un ambiente de *rapport*, la forma de abordar los ‘grupos focales’, tanto con “alumnos/as” como con “docentes de aula”, fue usando como primer acercamiento una pauta de cuatro puntos para generación de *rapport*, esto para facilitar confianza y un buen ambiente informacional, luego del cual se procedió a plantear 14 temas por parte del investigador, los cuales permitieron recoger los datos y respuestas respectivas planteadas por los sujetos investigados, además se agregó en algunos temas una **aclaración según contexto** (esto según cómo se fue desarrollando la entrega de información y dependiendo de las dudas planteadas por los actores involucrados), para facilitar las respuestas.

Pauta para generación de *rapport* en el grupo focal:

- a)** Presentación del entrevistador.
- b)** Presentación de la temática a investigar.
- c)** Invitación al entrevistado a que se presente y manifieste su pertinencia en relación con esta investigación.
- d)** Invitación a una entrevista, versada sobre las mismas 14 preguntas, dirigidas tanto a “docentes de aula” como “alumnos/as”.

En el marco de los **grupos focales**, realizados tanto con “docentes de aula”, como con “alumnos/as”, se plantearon 14 temas por parte del investigador y se recogieron las respuestas respectivas por parte de los sujetos investigados, además se agregó en algunos temas en los **grupos focales**, una **aclaración según contexto** (esto según cómo se fue desarrollando la entrega de información y dependiendo de las dudas planteadas por los actores involucrados), para facilitar las respuestas. Los temas planteados se pueden revisar en Anexo (172 - 173, letra E).

3.5.2. – Entrevistas individuales en profundidad, abiertas, semiestructuradas.

Se realizaron dos entrevistas individuales en profundidad, abiertas, semiestructuradas, a **dos representantes de Dirección**, esto es, tanto a un Docente Directivo como a un Docente Técnico (la Directora y Orientadora del Liceo), durante el mes de diciembre del año 2010, como también los meses de marzo, abril y mayo del año 2011.

3.5.2.1.– Forma de abordar las entrevistas individuales en profundidad, abiertas, semiestructuradas.

Para facilitar un ambiente de *rapport*, la forma de abordar las entrevistas individuales en profundidad, abiertas, semiestructuradas, tanto con un Docente Directivo, como con un Docente Técnico (la Directora y Orientadora del Liceo), fue usando como primer acercamiento una pauta de cuatro puntos para generación de *rapport*, esto para facilitar confianza y un buen ambiente informacional, luego del cual se procedió a plantear 14 temas por parte del investigador, los cuales permitieron recoger los datos y respuestas respectivas planteadas por los sujetos investigados, además se agregó en algunos temas una **aclaración según contexto** (esto según cómo se fue desarrollando la entrega de información y dependiendo de las dudas planteadas por los actores involucrados), para facilitar las respuestas.

Pauta para generación de *rapport* en las entrevistas individuales en profundidad, abiertas, semiestructuradas:

- a)** Presentación del entrevistador.
- b)** Presentación de la temática a investigar.
- c)** Invitación (por separado) a los entrevistados, para que se presenten y manifiesten su pertinencia en relación con esta investigación.
- d)** Invitación a una entrevista, versada sobre 14 temas, dirigida a un “docente directivo” y a un “docente técnico” (la directora y orientadora del Liceo).

En el marco de las **entrevistas individuales en profundidad, abiertas, semiestructuradas**, realizadas a **dos representantes de Dirección**, esto es, tanto a un “docente directivo –Directora–”, como a un “docente técnico –Orientadora–”, se

plantearon 14 temas por parte del investigador y se recogieron las respuestas respectivas por parte de los sujetos investigados, además se agregó en algunos temas, dependiendo de los actores involucrados en las **entrevistas**, una **aclaración según contexto** (esto según cómo se fue desarrollando la entrega de información y datos de los actores involucrados), para facilitar las respuestas. Los temas planteados se pueden revisar en Anexo (172 - 173, letra E).

Las técnicas presentadas de recolección de datos fueron diseñadas sobre la base de los objetivos de la investigación y permitieron un acercamiento holístico y comprensivo del fenómeno a estudiar, en este caso las “Percepciones y significados que tienen de su experiencia escolar alumnos y alumnas de Educación Media con problemas disciplinarios”, contrastado con la percepción y significados de docentes y dirección de la comunidad del Liceo, los cuales pudieron expresar libremente sus puntos de vista de una forma extensa y profunda.

3.6. – Método de teorización anclada.

Para el análisis e interpretación de datos en esta investigación, se ocupó el ‘método de teorización anclada’, conocido en inglés como ‘*grounded theory*’, el cual según Raymond (2005: URL 3), aparece en los años '60 del siglo XX, como una innovación metodológica en ruptura con el modelo científico tradicional, siendo tributaria de la sociología americana y del fenomenalismo, una doble herencia que fue y sigue siendo un tema de debates en las ciencias sociales.

Son los investigadores Glaser y Strauss que proponen y articulan en 1967 este método de investigación (*‘grounded theory’*). Al respecto hasta la actualidad no todos los autores convergen en su visión y aplicación, siendo el eje principal de discordancia el que une el paradigma positivista en un extremo, al paradigma constructivista en el otro extremo. Del pragmatismo americano, Glaser y Strauss conservan la necesidad de arraigar la teoría en la realidad y la importancia de la observación *in situ* para la comprensión de los fenómenos y la recopilación de información concentrándose en el cambio, los procesos y la complejidad de lo real (Raymond, 2005: URL 3).

Al respecto, esta investigación siguió el ‘método de teorización anclada’ propuesto por Mucchielli (2005: 69-77), que consiste en distintas fases de análisis, de las cuales se implementaron en esta investigación cuatro, pasando por:

1. **La Codificación:** Acto de construcción del sentido de los fenómenos.
2. **Construcción de categorías:** Conceptualización del objeto, donde una categoría es una palabra o una expresión, que designa en un nivel relativamente elevado de abstracción, un fenómeno cultural, social o psicológico, tal como es percibido en un corpus de datos.
3. **La relación:** Aquí se establece la relación entre categorías, sistematizándolas, levantando vínculos entre fenómenos.
4. **La integración:** Permite clarificar el objeto definitivo de la relación o de la tesis, a través de una interpretación de las fases anteriores.

Para trabajar los datos (extraídos de los discursos), se ordenaron en tres grupos de sujetos: **Alumnos/as, Docentes de aula y Dirección**, de esta manera se trabajó en las fases ya señaladas, comenzando por la ‘codificación’, de ahí se pasó a la ‘construcción de categorías’ que responden a condiciones de existencia que adoptan

diversas formas en la medida que expresan fenómenos, y de esta etapa del análisis, se pudo ‘relacionar estas categorías’ con las percepciones, significados y fenómenos que emergieron de cada uno de los discursos y sus temas emergentes.

Finalmente, se realizó el trabajo de ‘integración’ de las categorías a través de fenómenos generales, que respondieron a los discursos planteados por los distintos actores participantes del estudio y pertenecientes a la comunidad educativa, así se pudieron conocer los alcances de la pregunta de investigación y de los objetivos, develando a través de la interpretación de los discursos y de la teoría, los fenómenos generales que las explican.

3.7. – Criterios de credibilidad.

El grado en que las respuestas de los individuos son independientes a las circunstancias de la investigación, es decir, se tomaron las precauciones para que los sujetos expresaran lo que realmente pensaban y no lo que otros pensaron. La precaución fue a través de una entrevista de selección previa a los sujetos en estudio, en la cual se explicó los aspectos éticos de la investigación y la independencia de los objetivos de la misma. La entrevista promovió la clara opción de los sujetos de participar en la investigación libre y voluntariamente, sin sentirse obligados a decir lo que creían. También se entiende como la exactitud en la interpretación de los datos. En este sentido se pretende:

- Que las conclusiones representen efectivamente la realidad empírica estudiada, es decir, la opinión de los protagonistas frente a las *percepciones y significados, abordados a partir de la particular tipología de alumnas y alumnos con problemas de disciplina dentro de la comunidad educativa investigada*, en el contexto de un liceo municipal de la comuna de Santiago, Región Metropolitana), *en el marco de la complejidad del proceso de enseñanza aprendizaje (el fenómeno de lo complejo)*, y las formas de resistencia con las respectivas significaciones de violencia y pasividad por parte de los jóvenes.
- Que los constructos elaborados en esta investigación, representen categorías reales de la experiencia humana, en este caso, los factores individuales, familiares y sociales que influyeron en la adopción de las posiciones de los actores. *Lo cual será cautelado* mediante el *rapport* que el investigador aplicará en su interacción con los entrevistados.

Este trabajo, si bien es una investigación cualitativa, donde los resultados difícilmente pueden transferirse a otros contextos, se enmarca dentro de un caso que puede dar pautas en la temática de las *percepciones y significados*, *abordados a partir de la particular tipología de alumnas y alumnos con problemas de disciplina dentro de la comunidad educativa investigada*, en el contexto de un liceo municipal de la comuna de Santiago, Región Metropolitana), *en el marco de la complejidad del proceso de enseñanza aprendizaje (el fenómeno de lo complejo)*, ya que el investigador estableció relaciones y grados de similitud entre el contexto del estudio y otros contextos, como por ejemplo el local y nacional. De esta manera, esta investigación, puede ser abordada en otros estudios, y puede servir como referente en otro contexto o ambiente, con similar temática o problemática.

3.8. – Triangulación.

Junto a los criterios de credibilidad de las interpretaciones, hechas a partir de la recolección de datos, se utilizaron la “triangulación teórica” y la “triangulación de la información entre estamentos”, ambas con sus distintos matices.

En el caso de este estudio ‘las teorías’ que sirvieron para triangular son: **Diversas perspectivas teórico-críticas, la sociología fenomenológica, y el interaccionismo simbólico.**

En cuanto a los ‘estamentos’, para triangular se uso la de tipo interestamental, lo que permitió establecer relaciones de comparación entre los actores indagados, que para el caso de este estudio se ordenaron en tres grupos de sujetos: **alumnos/as, docentes de aula, y dirección**, en tanto actores situados en función de los diversos tópicos interrogados, con los que se enriqueció el escenario ínter subjetivo desde el que esta investigación cualitativa abordó las percepciones y significados.

Desde estos referentes ‘teóricos’ y ‘estamentales’ se hicieron las interpretaciones de los datos recolectados mediante distintas técnicas (dos grupos focales y dos entrevistas individuales en profundidad, abiertas y semiestructuradas), que permitieron asegurar el agotamiento del espacio simbólico, es importante considerar que estas técnicas permitieron obtener datos de distinta naturaleza, lo que es esencial para contrastar datos.

El discurso que se obtuvo del universo de respuestas fue una forma de comprobar información y contenido para la investigación, que permitió realizar un posterior análisis e interpretación de los datos arrojados por las técnicas utilizadas.

La elección de estas vías, se decidió por parte de investigador, para conferir a la investigación un carácter de cuerpo integrado, con profundidad y con sentido como totalidad significativa. Finalmente cuando se ha realizó la conclusión final de toda la información triangulada, fue posible sostener entonces que se contaba con un corpus coherente, que reflejaba de modo orgánico aquello que se denomina resultados de la investigación.

CAPÍTULO 4. – RESULTADOS.

A continuación los resultados alcanzados a través de técnicas y un método de trabajo, el cual permitió sistematizar los datos, agrupando a los sujetos de este estudio en: **Alumnos/as**, - **Docentes de aula**, - y **Dirección**.

4.1. – Construcción de categorías.

A partir de los “temas emergentes”, se procedió al primer paso, la “**codificación**”, y a continuación de esta se expone en este análisis el segundo paso, la “**construcción de categorías**”, las cuales se encontraron a partir del discurso de los sujetos pertenecientes a los tres ‘estamentos’ involucrados en este estudio: **alumnos/as**, **docentes de aula**, y **dirección**. A continuación las categorías definidas son:

- “Vulnerabilidad escolar en el Liceo”.
- “Construcción de Identidad en los escolares”.
- “Cuestionamientos a función de la institución escolar”.
- “Violencia entre escolares en el Liceo”.
- “Formas de resistencia escolar en el Liceo”.

4.1.1. – La primera categoría a definir es **“Vulnerabilidad escolar en el Liceo”**.

La cual está asociada a la percepción interestamental con respecto a que los escolares provienen en su mayoría de sectores socio-económicos bajos, de familias disfuncionales y/o uniparentales, escolares que reciben poco afecto, que tienen baja autoestima, desmotivación y desesperanza, lo cual representa el cuadro socio-económico-cultural deprimido del cual provienen los estudiantes del establecimiento vinculados a este estudio, y esto se develó a partir de atributos y rangos conceptuales de la situación social o contexto abordado, los cuales fueron relevantes en la producción y comprensión del discurso por estamento.

Esta categoría se construyó desde el discurso de los sujetos del estamento **“alumnos/as”**, a partir de las siguientes propiedades o elementos: *“Escolares provienen de contextos pobres”* y *“Escolares con problemas en su casa”*; en los sujetos del estamento **“docentes de aula”** se construyó a partir de las siguientes propiedades o elementos: *“Realidad escolar socioeconómica baja”*, *“Escolares sin apoyo de la familia”*, *“Escolares que viven muy solos/as”* y *“Escolares que no se motivan por nada”*; en los sujetos del estamento **“dirección”** se construyó a partir de las siguientes propiedades o elementos: *“Alta vulnerabilidad escolar en el Liceo”*, *“Escolares casi sin familia”*, *“Escolares con carencias afectivas”*, y *“Escolares solo interesados en el mundo laboral”*. A continuación:

Los **alumnos/as** perciben en cuanto a sus pares que *“escolares provienen de contextos pobres”*, en su mayoría de sectores socioeconómicamente deprimidos, de contextos sociales de comunas periféricas de la ciudad de Santiago, perfilándose la dimensión de *‘pobreza escolar’*.

Alumno nº 6: Bueno, yo igual que mi compañero número cinco, digo que aquí clase de media alta no hay, no hay, ya. La mayoría viene de comunas ya muy estigmatizadas por el gobierno, entre comillas, por ser muy pobre como de, yo no sé... Yo vengo de Maipú, igual es una comuna que igual ha crecido mucho, pero la mayoría de aquí vienen de sectores ya muy malos, así, de Renca o de La Pintana, conozco gente que viene de San Bernardo, eee
(...)

Alumno nº 4: Yo digo que hay de todas las comunas como nombró él; Renca, Cerro Navia, no es que sean todos bajos si en esas comunas igual hay partes que son, que son...Es que por eso te digo...
(...)

Alumno nº 6: *Es que, por eso te digo que están estigmatizadas por el gobierno, por ser clases bajas, no estoy diciendo que en todas esas comunas, que en Renca, Cerro Navía, San Bernardo sea todo bajo, por que en Renca también hay sectores altos, porque yo también antes vivía en Renca...* (ruido)

Así también los **alumnos/as** perciben que sus pares son “*Escolares con problemas en su casa*”, lo que expresa dificultades contextuales en el lugar que habitan y es su hogar, lo cual influye en sus actitudes, manifestándose de esta forma la dimensión de ‘*problemática familiar*’.

Ent.: *Entonces, ¿por dónde va?*

Pág. 175; Preg.

Alumno nº 7: *Eee, es o va en la persona cómo es*

2

Ent.: *¿La persona cómo es?. ¡Así lo ves tú?*

Alumno nº 7: *Sí*

Ent.: *Y eso, ¿en qué lo ves tú, de qué depende?*

Ent.: *(un momento de silencio) ¿Algo quieres decir número dos?.*

Alumno nº 2: *Muchos se relajan un poco más acá.*

Ent.: *¿Y porqué acá?.*

Alumno nº 2: *Porque donde viven tienen ata’os.*

Alumno nº 5: *Si, va porque acá hay varios que te apañan, y porque hay varios que ven que esta la cagá en donde viven y aquí pueden hacer cosas.*

Alumno nº 7: *Esa es la cuestión, es que hay gente que se alumbra más, en... porque tiene problemas en la casa, entonces va más por eso.*

Ent.: *Alumbrarse ¿significa qué?*

Alumno nº 7: *Que se luce.*

Los docentes de aula señalan que la mayoría de los alumnos/as **proviene** de una “*realidad escolar socioeconómica baja*”, con ingresos económicos limitados, pero que reciben apoyo del sistema educativo a través del Liceo, manifestándose de esta forma la dimensión de ‘*realidad escolar*’.

Profesor nº 1: *(...) El asunto de las platas, que los ingresos de familia, pero la mayoría de las personas, es un colegio que tiene mucho..., casi todos están almorzando, en este..., por lo tanto son todos ingresos bajos, de acuerdo a la experiencia que yo tengo como profesor jefe.*

Pág. 191; Preg.

3

Profesor nº 2: *A ver... es un poco complicado, porque yo soy profesor jefe de cuarto y esa es otra realidad. Si al niño... por eso yo hacía al principio la diferencia entre los alumnos de primero y segundo y tercero y cuarto. Como que el de tercero y cuarto reafirma un poco su estabilidad y la familia empieza a tomarlo en cuenta, empieza a acercarse al niño y a apoyarse en él. Pero la realidad es que es baja, de todas maneras, pero ellos tratan de superarse. Hay una gran mayoría. Yo me atrevería a decir, que más de un cincuenta por ciento, junto con estudiar trabaja. Te*

estoy hablando de tercero y cuarto.

Así mismo los **docentes de aula** plantean que son “*Escolares sin apoyo de la familia*”, ya que se encuentran con una familia ausente (con padres ausentes), con carencias afectivas, de hecho hay varios jóvenes que cuentan con uno de sus padres presos, señalando que esto es uno de los factores que lleva a resultados deficientes en el plano académico-escolar, siendo alto el porcentaje de repitentes. Los jóvenes provienen de familias con coberturas educativas interrumpidas que no promueven orientación, ni hábitos de estudio, y con redes sociales deficitarias, limitadas a su entorno de vida inmediato, lo que lleva al establecimiento a contar con alumnos/as, en su mayoría, de bajo capital cultural, manifestándose de esta forma la dimensión de ‘*familia ausente*’.

Profesor nº 5: Te leo lo que dice aquí una niña en un ensayo, dice: “Para mí, mis padres, no tienen ninguna importancia en mi vida y no me supieron valorar, porque yo, siempre hacía el aseo en la casa y siempre tenía buenas notas, pero ellos prefirieron a mis hermanos, que están metidos en las drogas y el alcohol. Para mí, yo no tengo familia, porque ellos se portaron súper mal conmigo y ellos no se merecen mi amor y menos mi compasión y a la persona que yo considero mi mamá, mi madrina, ella se ha jugado por mí, y me ha dado amor y no me ha faltado nada”. Karina dice que ella vive de lunes a jueves en un hogar de menores y el fin de semana con su madrina.

Pág. 190; Preg. 1

(...)

Profesor nº 6: Ya, padres presos, tengo tres jóvenes en un curso que los padres han estado presos, desde que ellos nacieron. O sea lo conocen de la visita dominical.

Los **profesores** señalan que son “*escolares que viven muy solos/as*”, sin orientación de adultos ni de familiares, en cuanto al acompañamiento, desde su más directo hábitat, por lo tanto se encuentran expuestos a situaciones de vulnerabilidad y riesgo social como las drogas, delincuencia, desarraigo social, marginación, y otros, manifestándose de esta forma la dimensión de ‘*soledad escolar*’.

Profesor nº 5: (...) entonces y... trabajan y el niño vive muy solo, sin mucha orientación y responde sí, bastante bien, a los estímulos afectivos, pero la gravedad que tenemos, es que nosotros no podemos atender tanta dificultad

Pág. 189; Preg. 1

(...)

Profesor nº 6: Mira yo siento que aparte de todo lo que se ha dicho, es más profundo todavía, siento que eee... la carencia familiar, los padres que tienen estos jóvenes, hoy en día, son gentes que no tienen valores y que tiene una brecha

generacional con ellos muy chica. Son padres jóvenes, padres que son drogadictos, padres que son...eee

Otra característica que denotan los **docentes de aula**, es la disposición de ser “*escolares que no se motivan por nada*”, sobre todo con todo lo relacionado con la institución educativa, esto se nota a nivel individual, pero también grupal, atribuyendo esto a la ausencia de pautas familiares y a la exposición juvenil a un hábitat económica y socialmente deprimido, sin elementos materiales para salir de esa condición, manifestándose de esta forma la dimensión ‘*desmotivación escolar*’.

Profesor nº 6: (...) Ahora, falta de interés, segundo, tienen un estado anímico en que ellos no se motivan por nada, no sé cómo llamarle a esa tipología... niños desmotivados. Pág. 191; Preg. 2

Profesor nº 6: Bueno, yo creo que la desmotivación, ah y grupal me dices tú... (...)

Profesor nº 6: ¿A qué lo atribuyo?. A la vida familiar y al entorno.

Para **dirección**, según la ‘directora’, el Liceo cuenta con una “*Alta vulnerabilidad escolar en el Liceo*”, provenientes en un 80% de sectores socioeconómicamente bajos, los cuales en un gran porcentaje vienen de familias disfuncionales e inestables, incluso en algunos casos se ven alumnos/as abandonados/as, lo que condiciona conductas prescritas desde su entorno familiar, manifestándose de esta forma la dimensión ‘*vulnerabilidad escolar*’.

Directora: ...es bajo, bajo, tenemos un índice de vulnerabilidad de un 80%, que es bastante alto, y no sólo lo socioeconómico, sino que son vulnerables, porque vienen de familias que no están bien constituidas. A veces monoparentales, a veces ni siquiera con una mamá, un papá, viven con sus abuelos. Incluso hay alumnos que duermen en la posta central... hay problemas de que las mamás los echan de las casas y no tienen donde dormir. Ponen al menos una excusa y llegan allá a ser atendidos y lo hacen ahí... Pág. 206; Preg. 3

Dirección plantea, según la orientadora, que son “*escolares casi sin familia*”, donde solo un 30% pertenecen a familias estables con padre y madre, y el 70% por lo general son de familias uniparentales o de padres ausentes, incluso en algunos casos se ven alumnos/as abandonados/as, en la indefensión, viviendo prácticamente en forma marginalizada, lo que condiciona conductas prescritas desde entorno familiar, al respecto en este cuadro, el Liceo reemplaza en gran parte a esa familia ausente como una forma de acoger las carencias afectivas de los alumnos/as,

esto con un apoyo institucional, manifestándose de esta forma la dimensión 'familia ausente'.

Orientadora: En la actualidad, con un alto índice de vulnerabilidad. Esto significa niños casi sin familias o con solo un miembro, un solo padre o madre... comúnmente es madre la que está presente, y con un trabajo muy intenso, muy de responsabilidad, de asumir la sobrevivencia del grupo familiar. Por lo tanto dejan de lado al niño y el niño se las tiene que arreglar solo y nosotros tenemos que asumir esa parte de responsabilidad de la maternidad, convirtiéndose el liceo en hogar, entonces nos preocupamos de que tienen que tomar desayuno, de que almuercen, de que lleven comida, incluso para la casa, de que tengan cuaderno, de que tengan lápices, cómo está la motivación, cómo vienen,... reemplazamos yo creo que en un 30%, asumiendo esa parte de la familia que está ausente. De hecho en las reuniones de apoderados te puedo demostrar por ejemplo queeee, viene menos del 50% de los apoderados a las reuniones. (...)

Pág. 208; Preg. 1

Ent.: ¿Porcentualmente, cuántos niñas, niños, tienen familias constituidas por padre y madre?

Pág. 210; Preg. 5

Orientadora. Porcentualmente yo creo que un 30%.

Ent.: Y el resto son familias uniparentales.

Orientadora: Uniparentales. O por el papá, o por la mamá en su mayoría, familiares y otros que son insertados en el SENAME, en hogares de menores, ya que hay niños que prácticamente deambulan solos por la vida... ya que los echan de la casa y quedan en la indefensión.

Dirección señala, en el caso de la directora, que son “*escolares con carencias afectivas*”, sostiene el hecho que el entorno de los alumnos/as en su mayoría se caracteriza por provenir de entornos contextuales vulnerables, con familias disfuncionales y padres ausentes, que tienen escasa escolaridad y bajo capital cultural, lo que a su vez repercute en estudiantes sin hábito de estudio ni de lectura, con bajo capital cultural, lo que devela, además, un mundo de alumnos/as con falta de afectos, manifestándose de esta forma la dimensión 'carencias afectivas'.

Directora: A ver, son alumnos de alta vulnerabilidad por lo tanto todo nivel, o sea, no solo lo socioeconómico sino que afectivo. O sea necesita de la preocupación de los profesores, eeee de nosotros. Son personas que carecen de afecto, ya.

Pág. 205; Preg. 1

Dirección plantea, en este caso la orientadora, que son “*escolares solo interesados en el mundo laboral*”, con un gran número de alumnos/as sin expectativas educativas para lograr un mayor nivel cultural, que solo se interesan en terminar la enseñanza media técnico profesional, para después insertarse sin mayor

especialización al mundo del trabajo asalariado, están más bien interesados en ingresar a corto plazo a un mundo de adquisiciones, esto en contraposición con un gran porcentaje de apoderados/as que traen a sus estudiantes al centro de la ciudad, donde se encuentra el Liceo, con expectativas educativas que les permita a los jóvenes obtener una mejor educación, con mayores proyecciones, en eso se vislumbra una contradicción y un choque de intereses en relación directa con sus condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, manifestándose de esta forma la dimensión 'desmotivación escolar'.

Orientadora: Claro. Pensar en que hagan un trabajo, en que sean profesionales, que accedan a un mundo de adquisiciones de mayor nivel cultural, educacional... no, no están interesados. A nivel de cuartos medios, la PSU no les interesa. Con suerte les interesa, bueno, hacer su práctica profesional. Sí, ellos van hacia allá, solo en insertarse en el mundo laboral. La mayoría pretende eso y después estudiar algo. Por lo menos un grupo. Pág. 209; Preg. 2

4.1.2. – La segunda categoría a definir es **“Construcción de Identidad en los escolares”**.

La cual está asociada a la percepción interestamental con respecto a expresiones individuales y/o grupales juveniles que se enfrentan a las distintas concepciones provenientes del adultocentrismo y que se desenvuelven dentro del espacio institucional del establecimiento, estas expresiones se interpretan como búsquedas de estilos y conductas de liderazgo por parte de escolares solitarios, desmotivados así como críticos, en un cuadro donde los estudiantes pretenden encontrar su identidad (especialmente estudiantes disruptivos, rockeros, pokemones y flaites) desde los contextos en los que viven cotidianamente, por lo general sin identificación con la institución, y esto se develó a partir de atributos y rangos conceptuales de la situación social o contexto abordado, los cuales fueron relevantes en la producción y comprensión del discurso por estamento.

Esta categoría se construyó desde el discurso de los sujetos del estamento **“alumnos/as”**, a partir de las siguientes propiedades o elementos: *“Clases de estilos en escolares del Liceo”*; en los sujetos del estamento **“docentes de aula”** se construyó a partir de las siguientes propiedades o elementos: *“Grupos escolares en el Liceo”*; en los sujetos del estamento **“dirección”** se construyó a partir de las siguientes propiedades o elementos: *“Estilos reflejan posición de escolares”*, *“Variados estilos en escolares del Liceo”*, y *“Promiscuidad sexual entre escolares”*. A continuación:

Los **alumnos/as** expresan que hay *“clases de estilos en escolares del Liceo”*, y que esos distintos estilos los lleva a tener actitudes de diferenciación entre ellos y entre ellos y la sociedad, reflejo de eso es que grupos de estudiantes participan de tribus urbanas, con sus códigos respectivos, como forma de enfrentar el mundo, por ejemplo entre pokemones y flaites (siendo estos últimos los más disruptivos), manifestándose de esta forma la dimensión *‘estilos grupales’*.

Alumno nº 1: yo creo que igual en las clases de estilo... bueno hay unos de estilo más tranquilo, otras que son más, eee, extrovertidos, que son por ejemplo, los que más hacen desorden en la clase son los que escuchan reggetón y cosas así... son más sueltos y los demás, bueno, igual, por ejemplo yo tengo complejo de otaku y noo... cómo se llama em... soy igual desordenado, pero no tanto como los demás.
(...)

Pág. 174; Preg. 2

Alumno nº 1: Porque con las demás chicos somos los únicos que andamos con ropa más oscura y con un bolsito lleno de chapas con monitos, que son... sí son animé, no son animaciones estadounidense, sino japonesa cien por ciento.

(...)

Alumno nº 2: Bueno, yo me relaciono con casi puros que escuchan reggetón y eso. Hay algunos que son desordenados y hay otros que son aplicados en el colegio, pero la gran mayoría son desordenados.

(...)

Alumno nº 3: A ver, ahí no sé yo, eee, igual me junto con los que escuchan reggetón y algunos son piolitas y algunos na'a algunos son desordenados... no se, poh, pero hay compañeros, hay un compañero que es metal y es terrible de desordena'o igual poh y lese'a caleta con nosotros...

(...)

Alumno nº 6: Eee, yo soy rockero también. Escucho mucho lo que es Metallica, Iron Maiden, Gun's and Roses y tengo hartos amigos que escuchan lo mismo aquí y son entre comillas tranquilos y cuando estamos en la vola'a de la música ahí nos transformamos todos.

(...)

Alumno nº 4: Pero la verdad, los que escuchan reggetón son más desordenados que los otros. Igual tengo amigos que son mmm... no sé, a ver... cómo podría explicarlo, cómo se llama esta música

(...)

Alumno nº 4: Ya a ver, de partida yo no me clasifico con ningún grupo. Yo de partida escucho todo tipo de música... Partiendo por metal, Metallica, Iron, todo eso, reggetón también, hasta romántica, eee, soy bien al lote para escuchar la música. A mí no me importa la persona que sea pokemón, metalero, no me importa eso, lo que más me importa es cómo es la persona, a eso yo me acerco.

(...)

Alumno nº 7: Yo creo que no va por los estilos, porque hay estilos conocidos como los flaites, que son desordenados, hay algunos pokemones, que también son desordenados, entonces no pasa solamente por el estilo... Pág. 175; Preg. 2

Para los **docentes de aula** hay muchos jóvenes que para sentirse apoyados se unen y organizan como “*grupos escolares en el Liceo*”, señalan que los alumnos/as, para sentirse apoyados, se unen a distintas grupos, ‘algunos de ellos’ son las tribus urbanas, otros para hacer desorden y unos cuantos para la transgresión normativa, cada uno de los cuales con características que los diferencian en forma de enfrentar los valores societales que el Liceo pretende transmitir, manifestándose de esta forma la dimensión ‘*grupos escolares*’.

Profesor nº 2: Hay diferente grupos. Hay las famosas tribus urbanas, que es un tipo de grupos. Otros grupos son los que se coluden para hacer alguna travesura, entre comillas. Y otros que se van a fumar a escondidas en cualquier sector, cerca del Pág. 190; Preg. 2

colegio. Y la parte individual, el niño cuando está solo, es diferente. Ahí como que empieza a ser persona. Y cuando logramos romper esa barrera que él pone, ahí logramos descubrir a mucha gente buena, pero, que en el grupo, se colude con ellos.

(...)

Profesor nº 3: Es más o menos lo mismo. Cuando el joven está en grupo, es como que se atreve a muchas cosas y cuando está solo, es como que puede aflorar una personalidad positiva

(...)

Profesor nº 4: A una gran mayoría de estos alumnos, les gusta que uno les enseñe en forma personalizada. Que se dedique el tiempo a él.

(...).

Profesor nº 4: exige eso, debido a las carencias.

Profesor nº 5: Yo percibo a los alumnos así, como a una manada, en donde ellos esperan que el líder de la manada sea el que plantee la actividad y todo eso y ellos están dispuestos a obedecer. O sea, en tanto, en cuanto el líder ejerza ese poder. Igual que una manada, en efecto. Como bien dicen, el Alfa es el que manda y ellos están dispuestos a responder. Pueden responder bien o mal. Pero solos, no se estimulan, tienen que partir de un estímulo que le hace, en este caso, ya sea en su propio grupo o frente a nosotros, como los profesores que tenemos que estar atentos.

Pág. 190; Preg.
2

Dirección, según la directora, los “estilos reflejan posición de escolares”, señala que hay ciertos estilos en los alumnos/as, que son modas o tendencias que se expresan a través de grupos o expresiones individuales, y reflejan como ven el mundo desde donde están insertos, manifestándose de esta forma la dimensión ‘estilos escolares’.

Directora: Increíblemente los estilos cambian radicalmente. Son modas. Pero de alguna manera los estilos reflejan su posición frente al mundo, ellos se quieren reflejar porque acá está la onda... es que ya no me sé la época, soy un poco antigua (ríe)

(...)

Directora: Por eso te digo. Yo soy como un poco antigua, que pokemona, que la onda no se cuánto y los estilos de vestirse, porque acá hay de todo tipo, la forma de vestirse de negro con los pantalones apretados, con los pantalones abajo, entonces yo no los identifico, los estilos, que grupo son, pero sí a ellos como personas.

(...)

Directora: Es que no sé los nombres. Ahí me estás pillando, o sea, yo te digo que sí, que son estilos donde ellos de alguna manera quieren reflejar que tienen molestias frente a situaciones, rebelarse frente a situaciones. Más que buscar la identidad es una forma de llamar la atención.

(...)

Pág. 205; Preg.
2

Directora: O sea, existo. Yo creo que el mayor problema que veo es que ellos sienten que a nadie les importan.

(...)

Directora: Entonces no creo en un estilo definido, no creo que sean ee... Pokemon, o que sean otro estilo, sino que son algunas tendencias para llamar la atención...

Para **dirección**, en el caso de la orientadora, hay “*variados estilos en escolares del Liceo*”, se puede percibir estilos en la mayoría conformados por grupos más bien del tipo tradicional y de tipo consumista, existiendo pocas tribus urbanas, más bien predominan estilos relacionados con adquisiciones en ropa o música que marcan diferencias en esa búsqueda juvenil de encontrar identidad, manifestándose de esta forma la dimensión ‘*estilos grupales*’.

Orientadora: (...) Y los estilos, hay todos los estilos, tenemos todos los estilos, rockeros, de ellos, con sus marcas. Pág. 209; Preg. 2

(...)

Orientadora: Sí pero ahí están presentes, a mí me faltan eeh... actualizarme.

(...)

Orientadora: Más bien el tradicional, son pocos los grupos eeh, cómo tribu, son pocas. Y de esos, escasos niños, tres, cuatro, cinco niños. En general el grupo grande o mayoritario es normal, quieren pasar piolita.

Dirección, según la directora, señala que hay una percepción de “*promiscuidad sexual entre escolares*”, al señalar que la mayoría de los docentes de aula, directivos y técnicos en general, son intolerantes con el comportamiento exacerbadamente sexualizado y en algunos casos de orientación sexual ambigua entre los jóvenes, que lleva a la ‘promiscuidad sexual’, donde la iniciativa irresponsable en el cuidado de sus relaciones sexuales, dice, suele ser de la joven, manifestándose de esta forma la dimensión ‘*promiscuidad escolar*’.

Directora: Noo... son irresponsables, pero, aunque no me atrevería a decirte, ...eso sí, eh percibido cierta promiscuidad entre los jóvenes, ..., son muy inmaduros, Irresponsables, irresponsables, se dejan llevar y la niña tiene siempre la iniciativa. Pág. 207; Preg. 8

Además, no se cuidan (No usan anticonceptivos)... la niña tiene siempre la sensación de que el hombre... o sea, es como que no sabe decir que no, frente a situaciones. Y yo creo que hay que educar a las niñas en decir que no....

(...)

Directora: Yo creo que la niña lo hace porque anda buscando afecto. Entonces aquella niña que siente que el hombre, el pololo, le está diciendo que la quiere, que la ama y todo eso, ella le cree firmemente, porque ella busca, una protección, un afecto... afecto que no ha tenido durante su vida.

4.1.3. – La tercera categoría a definir es **“Cuestionamientos a función de la institución escolar”**.

La cual está asociada a la percepción interestamental con respecto a percepciones y significaciones externas al Liceo que hay en forma interestamental, y que sobre todo provienen de vecinos del establecimiento, los cuales tienen una percepción negativa de los estudiantes y demás actores y estamentos del establecimiento vinculados a este estudio, especialmente de los estudiantes, a los cuales asocian con antisociales, y esto por el contexto social del cual provienen, y de la calidad educativa del Liceo, también se asocia a percepciones y significados vinculados a situaciones emocionales negativas en la forma como se abordan internamente las interrelaciones entre los estamentos, sobre todo en cuanto a diferencias valóricas generacionales, relacionadas con lo comportamental según contextos socio-económicos-culturales de sus respectivos hábitat, en como asumen la sexualidad y en la indisposición e indisciplina escolar, develándose esto a partir de atributos y rangos conceptuales de la situación social o contexto abordado, los cuales fueron relevantes en la producción y comprensión del discurso por estamento.

Esta categoría se construyó desde el discurso de los sujetos del estamento **“alumnos/as”**, a partir de las siguientes propiedades o elementos: *“Externamente se mira en menos al Liceo”*, *“Discriminación externa contra escolares”*, *“Maltrato docente hacia escolares”*, y *“Mediación institucional es insuficiente”*; en los sujetos del estamento **“docentes de aula”** se construyó a partir de las siguientes propiedades o elementos: *“Crítica externa negativa que involucra a todos”*, *“Diferencias valóricas de docentes con escolares”*, y *“Docentes no tienen buena opinión de sus escolares”*; en los sujetos del estamento **“dirección”** se construyó a partir de las siguientes propiedades o elementos: *“Mala opinión externa del Liceo”*, *“Escolares sensibles al trato docente”*, y *“Opinión negativa de escolares flaites”*. A continuación:

Los **alumnos/as** perciben que *“externamente se mira en menos al Liceo”*, una estigmatización institucional externa de la comunidad educativa, sienten que hay un prejuicio externo con el Liceo, piensan que en gran medida se debe al alto porcentaje de pares que provienen de comunas del Gran Santiago que se encuentran socialmente estigmatizadas, están conscientes que al existir una alta tasa de repitentes, esto conlleva cierto grado de prejuicio y discriminación externa hacia el

conjunto no solo de los estudiantes, sino que hacia el conjunto de toda la comunidad educativa, manifestándose de esta forma la dimensión ‘*estigmatización institucional*’.

Alumno nº 8: Eee... cuando hay toda esa cuestión que tiene que ver con tomas, es malo, por que hay mucho liceo alrededor. En realidad son tres, está el Baquedano, el Confederación y... Pág. 178; Preg. 4

(...)

Alumno nº 8: claro, en movilización, ahí es malo. O sea, no es malo, sino que se... como que todos atacan a éste, ya que está en el medio de los otros dos liceos

(...)

Alumno nº 8: Aquí es donde el liceo empieza a quedar mal, a quedar como que es el que protagonizó todo, como decían

(...)

Respuesta simultánea de varios integrantes del grupo: (entre ruidos) Es que este es más malo que los demás.

(...)

Respuesta simultánea de varios integrantes del grupo: (entre ruidos) Aquí llegan expulsados y repitentes de todos los liceos...

*Alumno nº 8: ... más que nada eso, por ejemplo aquí tenemos el Confederación Suiza y el Baquedano. El Baquedano es un subvencionado y el Confederación Suiza, son los que estudian más para la PSU. Y acá, como es más el Comercial, **estamos aquí mal expresados, igual nos miran en menos.***

Los **alumnos/as** perciben una “*discriminación externa contra escolares*”, principalmente proveniente desde el mundo adulto, tanto de la comunidad educativa, especialmente de los docentes, como desde el entorno o exterior que rodea al Liceo para con ellos, en ese sentido se sienten ‘discriminados’ en variados campos, pero también, incluso, en el establecimiento también se dan ciertos grados de discriminación por parte de ellos (los jóvenes) sobre todo hacia los docentes.

Los estudiantes denotan una distinción o segregación que atenta contra su derecho al desenvolvimiento social en igualdad, así también sienten que esto repercute en una estigmatización escolar externa que los inhabilita como individuos para una plena aceptación social en el marco socio-económico-cultural de la sociedad, manifestándose de esta forma la dimensión ‘*escolares discriminados*’.

Alumno nº 7: No, tampoco, no, no se marca, pero es que yo tuve que hacer un trabajo en otro liceo para La Dehesa, pa’ esas partes y ahí discriminan mucho a la gente como (entre ruidos sus compañeros afirman: ¡claro, los sectores altos!), porque sí poh, porque nosotros nos dimos cuentan de que fuimos a empresas y colegios y fue la discriminación lo más fuerte. Pág. 177; Preg. 3

(...).

Alumno nº 7: Por ser, un director nos puso cualquier ata'o pa' entrar, por ser de clase baja.

(...)

Alumno nº 7: Sí..., sí. Más los alumnos que habían ahí en el liceo también miraban súper feo.

(...)

Alumno nº 7: En, emm... ay, no me acuerdo en este momento dónde era, pero es que...

Alumno nº 7: ¡La Dehesa; (nº 7 afirma).

(...)

Alumno nº 7: En realidad hay grupos que sí les gusta marcar la diferencia y hay otros que les da lo mismo si tienen o no tienen.

Los **alumnos/as** develan un “maltrato docente hacia escolares”, sobre todo a través de autoritarismo y conservadurismo, sienten que hay represión contra ellos, lo que denota violencia simbólica institucional en las relaciones e interacciones de los demás estamentos del establecimiento para con ellos, principalmente de parte de los docentes de aula, pero también de parte de los docentes de dirección y en menor medida de los asistentes de la educación, lo que también redundaría en actitudes confrontacionales de los escolares contra actores de los otros estamentos del establecimiento, manifestándose de esta forma la dimensión ‘escolares maltratados’.

Alumno nº 4: No, yo no discrimino a nadie. A los puros profes

(...)

Alumno nº 4: Porque son pesa'os los **concha de su madre** esos, medios tira'os a autoritarios.

(...)

Alumno nº 4: Todos en general

(...)

Alumno nº 4: Sí claro... mira no sé poh. Cuando algunos son ya demasiado, demasiado, demasiado pesa'os, ya como que uno más les, les da

(...)

Alumno nº 4: No algunos no son pesados, pero cuando le tiene que entrar el chuky, si son pesa'os igual, todos.

Ent.: Y ¿Cuándo te llevas bien con los profes?

Alumno nº 4: Cuando te empiezan a tratar bien, cuando te explican bien todo, cuando te dan oportunidades pa' mejorar

(...)

Alumno nº 3: A los profesores... son terrible de... Nooo. Pero es verdad, si a los profesores poh.

Ent.: Pero ¿Porqué?.

Alumno nº 3: Porque aah, son terrible de pesa'o.

Pág. 188; Preg.
14

(...)

Alumno nº 6: *Aquí como que nos reprimen caleta en este colegio.*

Pág. 182; Preg.

(...)

9

Alumno nº 7: *Es que yo tengo hartos conflictos, con hartos profesores. Porque soy falto de respeto.*

Ent.: *Pero, explica algunos, los principales temas de conflictos.*

Alumno nº 7: *No sé,... porque anotan mucho poh.*

Ent.: *¿Anotan mucho?.*

Alumno nº 7: *Cuando alguien se porta mal, como que lo empiezan a perseguir y a **psicopatear**.*

(...)

Alumno nº 7: *Y, no sé..., yo creo que es que saben que no sé de algo o algo.*

Ent.: *Ya. Número 8*

Alumno nº 8: *Hay veces en que los conflictos se desquitan con las notas.*

Ent.: *¿Con las notas?*

Alumno nº 8: *Sí.*

Ent.: *¿Los profes se desquitan con las notas?...*

Respuesta unánime del grupo: ¡Si!

Ent.: *¿Se nota mucho eso?*

Alumno nº 8: *Sí*

Ent.: *Número cuatro*

Alumno nº 4: *Sí, se desquitan con la nota. El otro día yo llevé mi trabajo y la **vieja culia** me colocó un dos.*

Ent.: *Oye pero... ¿Sientes que realmente se desquitan con la nota?*

Alumno nº 4: *Era un trabajo bien hecho.*

Ent.: *Está bien, está bien,*

Alumno nº 4: *Pero es que, es verdad, era un trabajo bien hecho. Estuve hasta como las doce. Igual fueron los directores. Unas veces estoy en la sala o en la puerta y me manda porque estoy con gorro o porque estoy afuera. Igual estamos sin profe y anotan por cualquier wea.*

Pág. 183; Preg.

9

Los **alumnos/as** señalan que la “*mediación institucional es insuficiente*”, ya que los docentes encargados no han podido evitar ni contener los conflictos dentro de la comunidad educativa, especialmente los referentes a los conflictos entre estudiantes como entre estudiantes y profesores, manifestándose de esta forma la dimensión ‘*mediación insuficiente*’.

Alumno nº 6: *Igual, es que a veces los citan a mediación con la orientadora y todas esas cosas, pero más allá de eso no hacen nada más*

Pág. 184; Preg.

11

(...)

Alumno nº 7: *No, no, si no hacen nada para evitar, porque de por sí, son los profesores los que llegan con la onda de amargar a los alumnos, pero no, no hacen*

nada como para...

Ent.: ¿Por qué los profesores llegan a amargar a los alumnos?

Alumno nº 7: Porque hay algunos que llegan alterados. Tienen problema y se desquitan con nosotros.

Alumno nº 8: Llegan de afuera con problemas y se desquitan con nosotros.

(...)

Alumno nº 8: Lo peor de todo es que ahora, con la cuestión que tengo que decir yo, es como que se... se ha tratado de evitar la violencia, y quiero tratar de ayudar pa' evitarla, claro, pero está empezando este año, y justo tenía que ser este año, y sino no, puede ser otro que tome las determinaciones por sí mismo.

(...)

Alumno nº 8: claro, y si no lo hace otro, no lo hace nadie y esa es la wea que me da rabia a mi poh, pa' que están los orientadores

Ent.: ¿Te apoya alguien?

Alumno nº 8: Sí, los dos orientadores, pero de qué me sirve, si han esperado tantos años, no les sirve de nada.

(...)

Alumno nº 4: No poh, si no tengo na'a, si no hacen na'a poh, si no hacen na'a aquí poh

(...)

Alumno nº 5: Mira, acá en el colegio no se hace ni una wea, mira, yo encuentro que si algo va a pasar, va pasar igual, aunque hagan igual va a pasar...

Pág. 185; Preg. 11

Ent.: ¿No hay nada que pueda evitar que sucedan fenómenos de violencia?.

Alumno nº 5: No, si va a pasar algo, va a pasar.

Ent.: Opinan lo mismo ustedes dos, tres y cuatro (respuesta no muy clara) pero... número uno, entonces, eso quiere decir que la violencia está desatada que nada la frena. ¿Por qué está desatada la violencia?

Alumno nº 7: que no la pueden evitar poh

Ent.: Pero ¿los motivos de la violencia vienen del interior del liceo o vienen de afuera?

Alumno nº 8: Al interior o al exterior... puede ser de adentro o pueden ser de afuera.

Para los **docentes de aula** existe una “crítica externa negativa que involucra a todos” los integrantes de la comunidad educativa, perciben que en el exterior o entorno se instaló la idea de un docente esforzado/a y profesional con el tipo de alumno/a que atienden, aunque se mantiene una percepción de imagen externa negativa o mejor dicho una comunidad estigmatizada.

La imagen externa negativa de los alumnos/as, como de la comunidad educativa, se debe a que cuentan con estudiantes que provienen de otros colegios, que al no tener cupo en estos, ya sea por problemas económicos, expulsiones, repitencia o mal comportamiento, se vienen a Liceos como el de esta investigación. La mala percepción interna y externa del Liceo se mantiene, pese a una leve mejoría al

encontrarse una unidad educativa con espacios más limpios y ordenados, lo que contribuye al mejoramiento del ambiente institucional, manifestándose de esta forma la dimensión 'crítica externa'.

Profesor nº 5: Yo tengo la opinión, que tienen apoderados que vienen desde afuera y de otros sectores acá. Y la función de los profesores, no la juzgan tanto, porque siempre ven que el profesor cumple con lo que tiene que hacer, pero sí se critica la parte de la gestión, se critica la parte que tiene la formación, que tiene el parodocente, en el trato con los alumnos, los auxiliares que este año, a la fuerza, como que están limpiando todo, eso, pero tampoco tenían buen trato, ni manejaban bien su puesto de auxiliares. Entonces se critica a ese auxiliar, al centro de padres, que no ha funcionado nunca como corresponde, al centro de alumnos, que tampoco funciona bien, entonces esas cosas las ven los ex alumnos, y la ven los apoderados.

(...)

Profesor nº 6: De los alumnos, ya te dije... yo, creo que mala. En cuanto a nosotros, yo creo que tampoco muy buena, porque nos involucran a todos pues, o sea, si el colegio, si los alumnos se comportan así, todos somos así, o no, ahora, yo te digo, yo tuve un problema hace una semana atrás, que lamentablemente topé una mocosa del colegio del lado, aquí en Argomedo. La mocosa atravesó mirando para otro lado, se quedó pegada mirando pa' allá y no vio que yo venía en el auto, a mitad de cuadra. Ella se pegó en el vidrio derecho mío, en el su brazo izquierdo, porque yo venía hacia acá y ella, como venía mirando pa'l otro lado, yo le pegué. Cayó al suelo, todo un drama... La mocosa del colegio de al lado... bueno yo paré unos pocos metros, corrí a buscarla, estaba bien, me dijo que se quería ir, la tomé, la llevé a mi auto, la traje hasta el colegio, la llevé para el lado, antes de llegar al lado, ya todos sabían lo que había ocurrido. Y resulta que yo soy profesora del colegio al lado, porque ví a la mocosa con el uniforme, entonces yo le dije "mijita, yo soy profesora del colegio de al lado, no te preocupes, yo te voy a llevar, yo te voy a atender", claro porque la había pasado a llevar. Entonces, todos los que llegaron primero que yo, evidentemente habían informado. Mira, antes de llegar al colegio con ella, salieron dos personas del colegio, me trataron pésimo

Ent.: ¿Eran adultos adultos, colegas?

Profesor nº 6: Adultos, una colega, profesora jefe de ella, y una inspectora o una auxiliar... pésimo. Es que pésimo, o sea, yo soy colega... me trató pésimo, la tuve que parar, porque "yo vengo a responder, yo no vengo a correrme, porque si quiero me arranco pues. Si nadie hubiera dicho, que yo soy profesora de al lado me voy pues"...

Ent.: ¿Le molestó eso?

Profesor nº 6: "O sea, estoy aquí, estoy respondiendo, cuidado". "¡Tú la atropellaste!"... "Cuidado. Cuidado con lo que dices, primero no la atropellé, y segundo, la responsabilidad fue de ella. Porque si yo esto lo hubiese llevado a carabineros. Claro en el minuto me detienen, todo lo que tu quieras, pero quizás me hubiese tenido que pagar hasta el vidrio del auto, el espejo del auto, que ahora

Pág. 201; Preg.
13

Pág. 201; Preg.
13

tengo que comprar". Sin embargo no lo hice, te fijas. Entonces, bueno, me trataron pésimo. Después subí con la chica al segundo piso a la inspectoría, ahí estaba la inspectora general... que me recibió de mala manera... porque no nos quieren. Te fijas, porque ya el hecho de que yo fuese de acá, era problema, te fijas. (...)

Para los **docentes de aula** existen "diferencias valóricas de docentes con escolares", de hecho aducen que hay alumnos/as con resistencia a valores adultocéntricos, esto porque aflora la desconfianza y resistencia a la autoridad del profesor y a un saber que ellos no relacionan con oportunidades de mejora en sus vidas. Son alumnos/as mayoritariamente irreverentes frente a temas normativos y valóricos, sobre todo a lo que provenga de las autoridades institucionales, como directora, orientadora, docente de aula y de todo lo que devenga en 'adultocéntrismo'. Los profesores señalan que los alumnos/as con lenguaje vulgar son mayoritarios, siendo las niñas más groseras que los niños, manifestándose de esta forma la dimensión 'diferencias valóricas'.

Profesor nº 4: El asunto es que hay muchas diferencias valóricas entre lo que nosotros queremos transmitir y lo que ellos están dispuestos a aceptar. Y se puede construir. Obviamente con tercero y cuarto ellos ya nos conocen, saben lo que pueden esperar de nosotros y es posible dialogar e incluso negociar. Pág. 193; Preg. 7

(...)

Profesor nº 4: No tienen lógica, para ellos la lógica es la de no hacer nada.

(...)

Profesor nº 5: Dependiendo, yo veo que sí existen, que existe mayor diferencia con las profesoras, que con los profesores.

Ent.: Perfecto. A qué se debe eso.

Profesor nº 5: Porque tal vez, la autoridad de la mamá es como más... ven en las profesoras la imagen de la mamá que es más como... guapa, tal vez como hoy en la casa la mamá lleva las riendas.

(...)

Profesor nº 1: Lo que ellos quisieran aceptar, como dijo el colega, es estar dispuesto a aceptar lo que a ellos les interesa. Y muchas veces los valores, ellos no los aceptan, porque ellos tienen que cambiar su forma de vida, porque en su ambiente no los van a entender.

(...)

Profesor nº 6: A la falta de respeto de ellos y a la poca... a ver, ellos no quieren obedecer instrucciones, ni órdenes. Ellos quieren hacer lo que ellos estiman que es conveniente y eso yo no lo acepto. Pág. 194; Preg. 7

(...)

Profesor nº 6: Rangos morales no tienen, no tienen. Y cuando yo se los paso, porque yo paso, yo parto en los terceros años y en los cuartos, entregando una unidad valórica. Yo paso siete valores y los hago trabajar al respecto. Mira, quizás

en estos cursos, yo creo que les entra por un oído y les sale por el otro. Pero me había dado resultados a mí. A mí, años anteriores me había resultado. Hoy en día estos niñitos, como te digo, cuesta mucho, en cuarto se logran un poco más cosas, pero a pesar de eso, yo creo que hay una decadencia al respecto en valores, de respeto, de responsabilidad, de acatar normas, si ellos no hacen caso, entonces qué pasa, que uno, yo soy una profesora a la antigua, soy una persona que sigue exigiendo cosas, que quizás no pueden ser.

(...)

Profesor nº 6: Es decir, yo creo que nunca me había causado problemas, yo pienso que con estos niños sí. Se ponen más agresivos, te fijas (...)

Los **docentes de aula** plantean que “*docentes no tienen buena opinión de sus escolares*”, señalan que son alumnos/as provenientes de sectores socioeconómicamente bajos, señalan que hay una mayoría de alumnos/as amargados/as frente a la realidad que deben enfrentar, lo que se refleja en el tipo de lenguaje que usan para expresarse y su mal comportamiento tanto dentro como en el exterior del Liceo. Los docentes dan a entender que hay una paradoja, ya que un buen porcentaje de estudiantes suele ir al establecimiento con vestimentas y aparatos con tecnología de alto costo, siendo que provienen de hogares económicamente deficitarios, manifestándose de esta forma la dimensión ‘*escolares disruptivos*’.

Profesor nº 5: Yo soy de acá, del barrio y la percepción que se tiene hacia afuera es mala y eso parte por la forma de comportarse de los alumnos en las calles y por la vestimenta que usan. O sea se conoce... antes se conocía este liceo como un técnico profesional de prestigio, o sea, los niños andaban uniformados... cuatro años atrás más o menos, se podía todavía, entonces, cuando salían los niños, salían uniformados, sabían que esto era un comercial, que tenía prestigio, tanto en el día y en la noche.

Pág. 200; Preg. 12

(...)

Profesor nº 5: Claro, por que la gente no solo ve la presentación que tienen los niños... también los términos que usan los niños, es que son muy flaites, entonces ya nadie se reencanta con mandar a un niño a un colegio, donde se ve tanta, o tanto niño malo, mal presentado.

(...)

Profesor nº 4: eem tiene que ver con la presentación personal, por ejemplo, uno puede criticar la ropa, puede incluso llegar hasta cierta parte, pero en niñas de quince años, con pelo teñido y piercing, o sea, ahí no llega el alcance de un colegio.

Para **dirección**, según la ‘orientadora’, hay una “*mala opinión externa del Liceo*”, sobre todo cuando en el entorno o desde el exterior se comparan los establecimientos que rodean al Liceo y el perfil de los estudiantes, haciendo que ese

cuadro englobe a toda la comunidad educativa, manifestándose de esta forma la dimensión ‘*institución estigmatizada*’.

*Orientadora: Bueno yo creo que, eeeh, tenemos nosotros acá el colegio (**** dice el nombre de un Establecimiento Educativo), el (**** dice el nombre de un Establecimiento Educativo), y estamos nosotros. Yo creo que nos ven como... eeeh,... porque objetivamente esos colegios son mirados entre nosotros como, eeeh bien, a nivel socioeconómico y éste liceo mal... es así. No miran como teniendo a niños delincuentes, que los han pillado en supermercados, con uniforme, robando... Salimos en la televisión cuando le quitaron la cámara a un fotógrafo, a un camarógrafo, con intenciones de robo y el niño era del Liceo (**** dice el nombre del Liceo), pero después quedó en nada y nadie supo que quedó en nada, ¿ya?... entonces, eeeh, lo otro, es que pasa mucho la patrulla de carabineros.*

(...)

Orientadora: Antes teníamos que llamar mucho a carabineros, ya que a la hora de salir se producen afuera peleas, eeeh, ya que hay niños que se amenazan aquí adentro y pelean allá afuera, o se amenazan...

Dirección plantea, en el caso de la ‘directora’, que existen “*escolares sensibles al trato docente*”, son ‘alumnos/as que están sensibilizados en la forma como se dirigen a ellos, principalmente el tipo de trato que les dan los docentes de aula, en ese sentido los estudiantes le reclaman bastante al Equipo de Gestión, por y contra los maltratos que reciben de los profesores/as contra los estudiantes, manifestándose de esta forma la dimensión ‘*maltrato escolar*’.

Directora: Ahí, hay una variedad, hay de todo. La generalidad, la generalidad significa que es una relación cordial, de respeto, en lo general. Pero el alumno, es cordial y respetuoso siempre y cuando, el adulto, primero lo trate bien, sea cordial, sea educado con él. O sea si uno es agresivo en llamarle la atención, ellos te van a responder agresivamente y van a caer quizás, en que te falten el respeto.

Directora: El trato, las formas en las que se les trata a los alumnos. El alumno reclama mucho que el profesor es un profesor que los trata eeeh... de mala forma, o sea, les grita mucho, los reta mucho y no los escucha.

Ent.: No los escucha. Y con respecto a las notas, ¿no hay tensión ahí?.

Directora: Eso sabes, el alumno que tenemos no es un alumno de buen rendimiento, o con muchos hábitos de estudio. Por lo general el... mayoritariamente, el alumnado es eee... no tiene excelentes notas,...

También **dirección**, según la ‘orientadora’, señala que hay una “*opinión negativa de escolares flaites*”, ya que está instalada la percepción de una imagen externa negativa, sobre todo por el tipo de alumnos/as transgresores/as y delincuentes,

al que se asocia al estilo flaite, provenientes de sectores socioeconómicos bajos, pese, señala, a que la comunidad del Liceo se esfuerza por mejorar en el trabajo educativo, de hecho, según la orientadora, hoy en día esa percepción negativa sobre el alumnado está cambiando favorablemente, sobre todo por el uso regular del uniforme escolar, manifestándose de esta forma la dimensión 'escolares disruptivos'.

Orientadora: Antes teníamos que llamar mucho a carabineros, ya que a la hora de salir se producen afuera peleas, eeeh, ya que hay niños que se amenazan aquí adentro y pelean allá afuera, o se amenazan... la percepción que hay de la comunidad interna, es que nuestros chiquillos son flaites. El uniforme por ejemplo, te llevan uniforme, el buzo escolar, o el pantalón pero aflautado, los cosen y aflautaditos. Las blusitas cortas que andan con la guatita al aire y con su rollito, entonces al tiro, se nota, se nota... entonces se distinguen nuestros los alumnos/as de los de otros Liceos... No están ni ahí los cabros, no tienen mundo díganos.

Ent.: Y aparte de los alumnos/as, ¿Cuál es la percepción que se tiene, desde fuera del establecimiento, de los integrantes de esta institución o comunidad educativa (Elenco administrativo –Dirección, Grupo de gestión, UTP–, docentes de aula, funcionarios/as –paradocentes, auxiliares–)?

Orientadora: Fíjate que no es mala, la comunidad sabe que se hace un esfuerzo en el trabajo educativo, los profesores no han dado pie a mostrar una mala imagen, ni los asistentes de la educación, eeeh, en general.

Pág. 212; Preg.
13

4.1.4. – La cuarta categoría a definir es **“Violencia entre escolares en el Liceo”**.

La cual está asociada a la percepción interestamental con respecto a expresiones de violencia entre estudiantes, y que utilizan como conducta de oposición dentro del espacio institucional contra sus pares, esta violencia suele ser en primer lugar verbal (lenguaje vulgar –donde se destacan las niñas–, insultos, garabatos y/o gritos), luego psicológica (intimidación, amenazas), pero que en ocasiones escala precipitadamente a física (golpes y/o riñas), donde en el último tiempo se están destacando las niñas, configurando de esta forma lo que se denomina Bullying, y esto se develó a partir de atributos y rangos conceptuales de la situación social o contexto abordado, los cuales fueron relevantes en la producción y comprensión del discurso por estamento.

Esta categoría se construyó desde el discurso de los sujetos del estamento **“alumnos/as”**, a partir de las siguientes propiedades o elementos: *“La violencia es mayor entre escolares”*, *“Bullying entre escolares”*, y *“Escolares se enfrentan a golpes entre pares”*; en los sujetos del estamento **“docentes de aula”** se construyó a partir de las siguientes propiedades o elementos: *“Agresividad escolar entre pares”* y *“Violencia escolar con insultos entre pares”*; en los sujetos del estamento **“dirección”** se construyó a partir de las siguientes propiedades o elementos: *“Conductas escolares prescritas de su hábitat”* (orientadora), *“Violencia escolar con insultos entre ellos”* (orientadora), y *“Bullying escolar entre pares”* (orientadora). A continuación:

Para los **alumnos/as** *“la violencia es mayor entre escolares”*, observan que en el liceo hay mucha agresividad escolar entre pares, lo que no descarta que también se producen esporádicas situaciones de violencia contra docentes, manifestándose de esta forma la dimensión *‘violencia entre escolares’*.

Alumno nº 6: Bueno la violencia se da más entre alumnos que con los profes, porque, no sé, puede haber alguna situación en la cual después se tengan mala, se miren feo, es tanto a lo que puede llegar el conflicto que se puede llegar a los golpes entre los alumnos. Pág. 183; Preg. 10

Los **alumnos/as** constatan *“bullying entre escolares”*, al respecto si bien en el Liceo predominan la violencia física entre escolares, también la confluencia de violencia física, verbal y psicológica entre alumnos/as contra determinados/as jóvenes

propensos a la agresión, determina que en el establecimiento existe el bullying, manifestándose de esta forma la dimensión 'bullying escolar'.

Alumno nº 8: En realidad, durante los primeros se nota más la violencia psicológica, porque ahora yo tengo que hacerle charla a los primeros y los segundos sobre el bullying, entonces el otro día, en el primero "C", se desarrolló un caso y fue raro de que hubo un weón que le pegue a una mujer y le trate de lesbiana, que esta weona está loca y ahora a esa niña le mandaron a pegar, el weón le mando a pegar con puros weones bacanes, entonces en los primeros he conocido puros casos de eso (...)

Pág. 184; Preg. 10

Alumno nº 4: Naa yo digo lo mismo que mi compañera número ocho, yo hago lo mismo, en mi curso me burlo de una compañera si es terrible de fea (risas en el grupo: las mujeres le reclaman) es que es terrible de pesa'a, por cualquier wea se enoja, todos la molestan porque es terrible de pesa'a, uno le dice algo y se enoja al toque...

Para los **alumnos/as** los "escolares se enfrentan a golpes entre pares", esto significa que la agresividad se da más como violencia escolar física entre pares, principalmente riña a golpes y en algunos casos excepcionales, riña con arma blanca, así mismo, perciben al personal asistente de la educación como intolerante con los estudiantes, lo que no ayuda a la contención del comportamiento disruptivos de los jóvenes. Así mismo, después de la violencia física, divisan que le sigue la violencia escolar verbal entre pares, donde discuten con ofensas y lenguaje o palabras vulgares, dirigidas tanto ellos, como desde los alumnos/as hacia los docentes y viceversa, esto último en menor medida, finalmente perciben que le sigue la violencia escolar psicológica entre pares, sobre todo cuando los alumnos/as, o alumnos/as-docentes, traspasan los códigos de tolerancia no instituida normativamente, como pasa con las percepciones y significados, así como las creencias instituidas entre unos y otros, manifestándose de esta forma la dimensión 'violencia física escolar'.

Alumno nº 7: (...) pero entre alumnos, sí, varias veces. Si el año pasado me puse a pelear como tres veces.

Pág. 183; Preg. 10

(...)

Alumno nº 7: Por ser cuando nos pusimos a pelear el año pasado, fue a puros combos limpios, sí porque nosotros por lo general... es a golpes

Ent: pero ¿se dan casos de pelás con armamento?

Alumno nº 7: ...sí poh

(...)

Ent.: Pero ¿pelean como pandilla o en forma individual?

Alumno nº 7: No poh, si, es que es la pandilla.

Ent.: O sea que ¿aquí es necesario estar adscrito formalmente a una pandilla, para

sentirse seguro?

Alumno nº 7: *Es que por ser, nosotros, el año pasado, a nosotros nos tenían ya vistos como el grupito flaute, y estaba el otro grupito que eran las angustiaas, pero nosotros siempre nos pusimos a pelear y, incluso, nosotros tuvimos un tramp'eo con eso, con las angustiaas, entonces por eso nos agarramos a mano limpia, pero nosotros siempre peleamos así, a combo no más.* Pág. 183; Preg. 10

Ent.: *Ya, pero ¿afuera? ¿Cómo son las peleas?.*

Alumno nº 7: *Afuera sí poh. Ahora en general, afuera las peleas son a cuchillo.*

Los **docentes de aula** señalan que existe “*agresividad escolar entre pares*”, principalmente violencia verbal, con insultos, pero también con escala a violencia psicológica y física, con amenazas e insultos, lo cual es recurrente entre los jóvenes, sobre todo por temas del tipo de interrelación, por robos y por asuntos de pareja, manifestándose de esta forma la dimensión ‘*agresividad entre escolares*’.

Profesor nº 1: *Yo creo que los temas entre alumnos eee, tienen relación con sus cosas. Cuando alguien les toma sus elementos, y... ese es el tema de atención, como que cuidan mucho sus pertenencias. Pero aún así..., la agresividad se manifiesta mayor en los robos continuos entre ellos. Entonces, eso, yo creo que los altera y esa es una parte de los conflictos. Ahora, este año, no hemos sabido mucho de conflictos, como en años anteriores, con el tema de las relaciones de parejas de los niños y donde estos se peleaban las chicas, y estas un pololo o viceversa. Y eso no se ha visto este año, en los años anteriores era muy común, las peleas de ese tipo.* Pág. 195; Preg. 8

(...)

Profesor nº 1: *Frente a eso, también se han tomado medidas disciplinarias frente a los posibles focos de pandillas, por ejemplo, acá, cuando hubo un robo, se detecta al ladrón, y se le pide que se lo lleven, para evitar así todo el asunto.*

(...)

Profesor nº 6: *Yo creo que los principales focos de tensión sobre todo en los cursos de primeros y segundos, que yo no manejo, pero sí veo y escucho, es la agresión personal, que sé yo, peleas, niños que pelean, en, que sé yo, a insultos, con amenazas y combos, como le llaman ellos. Y son fundamentalmente por cuestiones amorosas, normalmente por líos amorosos, es decir, yo creo, que las principales peleas que se dan al interior de este colegio, normalmente, son por líos románticos, amorosos... claro, no más que eso.*

También los **docentes de aula** plantean que existe “*violencia escolar con insultos entre pares*”, al respecto señalan que hay mucha violencia verbal, sobre todo entre los jóvenes, en menor medida esto se da contra los docentes de aula, aunque están expuestos a esta, aun en menos ocasiones se ven expuestos a este tipo de

violencia los otros estamentos, manifestándose de esta forma la dimensión ‘*violencia verbal escolar*’.

Profesor nº 2: A ver, la violencia existe en esta comunidad, si, y entre ellos es con intimidaciones garabateras, es verbal. Pág. 197; Preg. 10

Profesor nº 5: Este año no hemos tenido casos, pero sí existe violencia entre alumnos. ... Sí, existe violencia entre alumnos.

(...)

Profesor nº 5: De pelea, se pelean por algo, se amenazan con groserías, se insultan, con eso de pegarse afuera...

Ent.: ¿A golpes, cuchillo, mariposa...etc...?

Nro 3: No nada de eso, no es tanto.

Para **dirección**, según lo planteado por la ‘orientadora’, existen “*conductas escolares prescritas de su hábitat*”, señalando que el hábitat y entorno familiar, condicionan las conductas y actitudes de los jóvenes, dando a entender que la mayoría de los alumnos provienen de comunas periféricas a la comuna de Santiago, que está situada al centro de la Región Metropolitana, manifestándose de esta forma la dimensión ‘*conductas prescritas*’.

Orientadora: Los niños ven el mundo muy parcelado,... sus sentimientos, y sentidos de pertenencias los traen de sus lugares, habitat, y vuelven a él y vienen acá y no tienen un medio de comparación. Por lo que se pueden sorprender ante cuestiones nuevas Pág. 209; Preg. 2

Es que no conocen otro estilo de mundo, ni siquiera por Internet, que podrían navegar y ver otras cosas, no. Solamente el chat, su Facebook y su mundo circundante no más, pero otro, otro... hablar de lo que pasa en otros continentes, o más allá, no, no hay motivación.

Orientadora: Sí, vienen prescritas, vienen con su hábitat, eeh, y cuesta, cuesta mucho sacarlos. Yo creo que vienen con la idea de venir a Santiago, porque son muchos de más de cuarenta comunas del Gran Santiago... que están acá, más de cuarenta. Pág. 210; Preg. 5

Dirección, representado en la ‘orientadora’, constata que en el Liceo se produce “*violencia escolar con insultos entre ellos*”, siendo esta, la violencia verbal, la tendencia principal en cuanto a la forma como se agreden, con insultos, garabatos, después le sigue la violencia psicológica, con amenazas de agresión, incluso las discusiones y conflictos entre ellos suelen terminar con golpes, es decir violencia física, manifestándose de esta forma la dimensión ‘*violencia verbal escolar*’.

Orientadora: Sí, se producen, pero son más recurrentes entre los jóvenes, que se insultan, se garabatean, se amenazan y llegan a agredirse, con golpes, pero eso lo hemos trabajado mediante la mediación ese tipo de conflictos, (...) Pág. 211; Preg. 10

Dirección, en el caso de la 'orientadora', nos plantea que en el Liceo se produce "bullying escolar entre pares", al respecto recalca que los alumnos son más agresivos que las alumnas, aunque las 'alumnas agresivas' han aumentado. La violencia entre alumnos/as suele ser interpretada como un bullying, esta suele ser verbal pero ocasionalmente puede llegar a los golpes, al respecto señala que se nota la falta de docentes con escasa presencia afectiva, asociando eso a que tienen demasiadas horas de clase y menos horas de asesoría y guía valórica con sus estudiantes. Los conflictos más expuestos entre estudiantes suelen ser la riña a golpes, siendo muy agresivas entre varones, pero son más notorias las riñas entre alumnas, que intentan de esa manera defender sus relaciones de pareja, manifestándose de esta forma la dimensión 'bullying escolar'.

Ent.: Y la interacción entre alumnos ¿Cómo es? ... Pág. 210; Preg.

Orientadora: Es buena, es buena... No hay tantos problemas entre ellos, no, hay casos... el problemas de la violencia física... es escaso, escaso... 6

Ent.: Pero,... ¿se da más entre alumnos, entre alumnas o entre niños con niñas?

Orientadora: Sí, sí, entre hombres eeeeh,... entre hombres con mujeres no, no... Se da como parejo entre hombres,..., con mujeres, no,... pero... se ha dado un poco, se ha ido elevando ese índice donde pelean más las mujeres, entre ellas. Pero pelea física, violencia física, todavía más entre hombres... mmm, aunque predomina la agresión verbal, el garabato, el insulto, pero más como estilo bullying según ellos.

4.1.5. – La quinta categoría a definir es **“Formas de resistencia escolar en el Liceo”**.

La cual está asociada a la percepción interestamental con respecto a expresiones de violencia dentro del espacio institucional, especialmente durante el trabajo en aula, y donde los estudiantes la utilizan con distintas conductas de oposición y formas de resistencia escolar contra el rol y normativa institucional (expresadas en reglamento interno) que regula el tema de la disciplina estudiantil en la institución y espacios de micro-poderes donde se desenvuelven todos los estamentos del establecimiento y que relacionan en la interrelación con los demás actores y estamentos, especialmente contra los docentes de aula y de dirección, en esa línea para los estudiantes esta violencia suele ser en primer lugar verbal, luego psicológica, pero que en ocasiones escala precipitadamente a física, al respecto, los docentes de aula y dirección perciben que esta violencia contra ellos suele ser en primer lugar psicológica (intimidación, amenazas), luego verbal (insultos, garabatos y/o gritos, incluso de niñas contra dirección), pero que en contadas ocasiones escala precipitadamente a física (golpes), y esto se develó a partir de atributos y rangos conceptuales de la situación social o contexto abordado, los cuales que fueron relevantes en la producción y comprensión del discurso por estamento.

Esta categoría se construyó desde el discurso de los sujetos del estamento **“alumnos/as”**, a partir de las siguientes propiedades o elementos: *“Discusiones con docentes impositivos/as”*, *“Escolares tienen generalmente discusiones verbales con docentes”*, *“Solidaridad escolar relativa entre pares”*, y *“Escolares desordenados/as en el Liceo”*; en los sujetos del estamento **“docentes de aula”** se construyó a partir de las siguientes propiedades o elementos: *“Violencia escolar con actitudes intimidatorias contra Docentes”*, *“Escolares contra normas que el Liceo impone”*, *“Escolares solidarios/as entre pares”*, e *“Indisciplina escolar contra exigencia académica”*; en los sujetos del estamento **“dirección”** se construyó a partir de las siguientes propiedades o elementos: *“Violencia escolar psicológica contra docentes”* (orientadora), *“Escolares que siempre están a la defensiva”* (directora), e *“Indisciplina escolar contra imprecisión docente”* (directora). A continuación:

Para los **alumnos/as** en el Liceo se manifiestan *“discusiones con docentes impositivos/as”*, a los jóvenes les molesta que haya una mayoría de docentes impositivos/as con ellos, que no comunican adecuadamente lo que solicitan en el

trabajo escolar, sino que se imponen sólo con su rol, cuando lo que esperan, en especial, es encontrar un docente que los comprenda y guíe en su etapa escolar, todo lo cual genera discusiones entre alumnos/as con docentes, que llegan incluso a la falta de respeto mutuo, manifestándose de esta forma la dimensión 'docentes impositivos/as'.

Ent.: Pero ¿a qué se debe?, ¿porque crees tú que se faltan el respeto?

Pág. 180; Preg.

Alumno nº 1: Porque el profesor impone antes de respetar.

7

Ent.: Entiendo

Alumno nº 2: Depende del profesor. Porque algunos, no sé poh, a veces llegan mal genio y se relacionan mal con los alumnos...

(...)

Alumno nº 3: No sé, es que hay unas profesoras que son terrible de pesadas y nos... y explican mal poh...

(...)

Alumno nº 5: Igual encuentro mm... depende el profesor igual. Igual hay unos profesores bien weones y les gusta el leseo y a nosotros nos da la confianza para weviarlo también. Si hasta jugamos a veces con los profesores a la verdad-verdad

(...)

Alumno nº 7: No sé, yo creo que son todos los profes pesa'os, por lo menos yo he tenido varios problemas con varios profesores, ya. La **** (dice el nombre de una profesora) es terrible de pesada. Es como que llega así alterada a la sala.

(...)

Alumno nº 7: No estoy ni ahí si ella sabe, y yo varias veces le he dicho que le tengo mala. Yo varias veces le he dicho que le tengo mala y he discutido varias veces con ella, porque es como muy alterada, llega muy alterada a la sala, uno no le alcanza ni a decir buenos días y como que llega alterada así, gritando.

(...)

Alumno nº 2: Yo creo que la relaciones dependen de, sea como sea, de el profesor si es buena onda o es pesa'o.

(...)

Alumno nº 5: Claro, si el viejo me viene a weiar a mi, a insultar... le paro los carros y si insiste el combo en el hocico no se lo saca nadie.

Pág. 181; Preg.

7

Los **alumnos/as** observan que sus pares "escolares tienen generalmente discusiones verbales con docentes", los jóvenes manifiestan molestia con los docentes de aula, especialmente cuando tienen, según señalan, actitudes de amargarles el día y con orientación técnica, donde no ven mayor sentido a las mediaciones para resolver conflictos, frente a eso suele haber transgresión escolar con violencia verbal de por medio, sobre todo en asuntos de la convivencia diaria, donde un gran porcentaje de estudiantes suelen ser del grupo denominado flaites, como ellos llaman a los denominados más 'avispa'os' e irreverentes. En el contacto que tienen con los

profesores/as, señalan que en casos solamente extremos y de mala convivencia, se puede llegar a casos de violencia escolar física contra docentes, manifestándose de esta forma la dimensión '*violencia verbal escolar*'.

Alumno nº 1: Eh, depende del profesor, porque hay algunos profesores que se hacen respetar y son los más pesados y hay otros que también se hacen respetar y son simpáticos. Pero la mayoría son pesados. Pero hay algunos que no se hacen respetar.

Pág. 179; Preg. 7

Ent.: ¿Y por qué no se hacen respetar?

Alumno nº 1: A nosotros nos tratan así: "oye tú ah tranquilízate al tiro", y como que uno dice porqué, no me trate así, por que usted... bueno, mis compañeros sí, porque nosotros no le faltamos el respeto, y cosas así y ahí se empiezan a faltar el respeto mutuamente.

Los **alumnos/as** perciben "*solidaridad escolar relativa entre pares*", señalan que se protegen, sobre todo porque suelen encontrar puntos de intereses comunes, asociados a su etapa generacional, en este sentido practican la solidaridad, esto se refuerza ya que después de un tiempo juntos en el espacio común del Liceo, comienzan a tenerse afecto y de esa forma llegan a lo que define como '*apañarse todo*' o '*acompañarse en todo*'., lo que no quita que puedan surgir entre ellos/as diferencias en cuanto a intereses individuales o grupales, manifestándose de esta forma la dimensión '*solidaridad escolar*'.

Alumno nº 1: Yo creo que igual, con el tiempo, se van agarrando cariño, porque al principio se pueden odiar a muerte, si por ejemplo, no sé, de distinta como se llama, forma de pensar, pero después encuentran un punto en que llegan a lo mismo y se empiezan a agarrar cariño y por lo menos ya no se odian tanto.

Pág. 179; Preg. 6

(...)

Alumno nº 3: Yo, a ver, no sé poh, hay compañeros que con el tiempo te van cayendo mejor

(...)

Alumno nº 5: Igual me llevo bien con casi todos los compañeros, pero igual hay locos que no me caen bien no más... los veo y no me tincan.

Alumno nº 6: Yo, número 6, bueno mi curso es bastante unido, siempre estamos apañándonos todo, entre todos y eso es bueno, por lo menos por un lado de la convivencia, pero a veces pasa mucho que hay muchas rivalidades, al menos nosotros con las especialidades.

Ent.: ¿Las rivalidades se producen por especialidades? ¿Por ver quién es más bacán?

Alumno nº 6: No el más bacán, sino que cada uno de los cursos empiezan a tirarse mierda entre sí, es una wea así

Alumno nº 5: Yo, el cinco, el cinco... Yo creo que a las que le tiran más mierda son a las minas de secretariado

Alumno nº 6: Sí, por que las ven como "la secretaria"... oye, no, estas minas se van a meter con el jefe no más, y así se van a ganar la plata, las ven como las putitas, así las escuchamos muchas veces

Los **alumnos/as** señalan que hay "escolares desordenados/as en el Liceo", manifiestan que sus pares muestran conductas que violan las reglas de la escuela, ya que sienten una escuela represiva que les plantea un control (un panóptico de control social), al respecto critican y adoptan actitudes de resistencia contra el autoritarismo de los docentes (develando cierto conservadurismo en las visiones de mundo, principalmente de los docentes aula), que lleva a una mayoría de estudiantes a la tendencia de manifestar indisciplina o desorden en Liceo, con actitudes irreverentes, transgresoras y de agresividad, en los espacios del establecimiento, especialmente en el aula, manifestándose de esta forma la dimensión 'indisciplina escolar'.

Alumno nº 1: Bueno la mayoría son desordenados porque hay algunos que son súper tranquilos. Pág. 173; Preg. 1

(...)

Alumno nº 3: Sí igual porque son flaites, medios agresivos... algunos no, pero otros sí

Alumno nº 4: En realidad son todos distintos... no es que sean todos flaites.

Ent.: ¿Y dónde ves la diferencia?

Alumno nº 4: En realidad a mi modo de ver, es poder ver un estilo o es ver otro...los dicen por el estilo.

(...)

Alumno nº 6: Bueno, yo opino que en realidad no todos, los como dicen, no todos los flaites vienen a puro dar jugo, o sea, ee..., yo por lo menos soy de un estilo muy distinto a los de muchas personas que han estado acá..., también me pongo..., le pongo empeño a mis estudios y todo, pero también soy desordenado. O sea para todo, para todo hay un momento siempre, hay momentos para estar tranquilos o aportando en clase y hay otras veces en que en la escuela hay que learse y portarse mal también.

(...)

Alumno nº 7: Es que casi todos vienen a vacilarla, vienen a salir de las casas, salir del, salir de los permisos de los papás, vienen a carretear, la mayoría vienen a carretear, como que no se preocupan de poner atención en clase, no pescan el control, ni el psicoseo de los profes. Pág. 174; Preg. 1

(...)

Alumno nº 8: Depende de cómo se relacionen ellos, con las demás personas

Ent.: ¿Cuándo existe el interés por parte de los chicos y cuándo el desinterés?

Alumno nº 8: Cuando la clase es entretenida y cuando realmente quieren aprender.

Para los **docentes de aula** existe “*violencia escolar con actitudes intimidatorias contra Docentes*”, en esa línea hay un planteo donde se devela la violencia psicológica contra algunos/as docentes, que se caracteriza por recibir amenazas y actitudes intimidatorias, señalan al respecto que hay un respeto relativo con los docentes, dependiendo del ascendiente que tengan con los estudiantes, de eso depende incluso de cómo escale el tipo de violencia contra los docentes, siendo la tendencia que de violencia psicológica, pase a verbal y de ahí esporádicamente puede llegar a física, sienten que está presente la transgresión escolar para con ellos/as y las autoridades, manifestándose de esta forma la dimensión ‘*violencia psicológica escolar*’.

Profesor nº 2: A ver, la violencia existe en esta comunidad, sí, y entre ellos es con con intimidaciones garabateras, es verbal. Con nosotros hay algunas actitudes intimidatorias, con gestos, a ver, normalmente lo dicen por la espalda y no es que quieran... de pronto uno se da vuelta a ver qué paso y “nooo, que es con cariño”. O sea, el tipo cuando es descubierto se esconde, pero lo usan mucho, eso sí, en los casos en que la violencia se vuelve física, es muy violenta.

Pág. 197; Preg. 10

Profesor nº 3: Yo coincido totalmente. Es de tipo verbal y nunca llega más allá de eso.

Ent.: Perfecto. Número cuatro.

Profesor nº 4: Yo tengo también... bueno, todos los que estamos acá, tenemos varios años de experiencia en este colegio. A mí no me ha tocado nunca ver violencia física contra un profesor, no me ha tocado nunca.

Los **docentes de aula** constatan que hay una tendencia de “*escolares contra normas que el Liceo impone*”, exponen al respecto, que es común ver a estudiantes teniendo conflictos con las normas del establecimiento, generándose al respecto conductas de oposición y resistencia escolar a la disciplina que pretende instituir el reglamento, incluso desafiando normas a través del consumo de drogas, manifestándose de esta forma la dimensión ‘*resistencia a normas*’.

Profesor nº 6: La mayor problemática, es exigir, a mi juicio, las normas que el establecimiento impone. Porque eso es lo que a ellos no les gusta. La disciplina no les gusta, la limpieza no les gusta, el uniforme no les gusta. Inclusive este colegio, para poder hacer que ellos estuvieran contentos, se les hizo poleras, se les dio la oportunidad de usar entre polera, blusa y camisa, porque como andaban con la camisa afuera, mejor que anduvieran con una polera. Sin embargo, tampoco esa la usan, te fijas, entonces, siento que ellos, los principales problemas que al menos yo siento con mis jóvenes, es que ellos no acatan las normas que el colegio les exige, cuando los matrícula, y firman.

Pág. 204; Preg. 14

(...)

Profesor nº 6: ¿Qué es lo que nos molesta de los alumnos?. O sea yo siento que ellos no aprovechan, todo lo que les entrega el gobierno. Yo siento que ellos pierden una gran oportunidad de crecer, de salir adelante, con todo lo que se les regala. Porque este colegio les da todo, (...)

Profesor nº 6: Mira, cuando hay manzanas, tú encuentras manzanas en todos lados. Eee, botadas por todos lados; (...), pero ellos dicen “señora es que me da asco comerme esa comida, que la vacían de una bolsa todas con cosas y la calientan y nos dan”. Otra comida que no le gusta es el poroto, al otro no le gusta la lenteja, al otro no le gusta no sé... Ellos son además exquisitos...

(...)

Profesor nº 2: Ellos fuman cigarrillos normales, fuman hierba, eee, pero ellos conscientes que lo están haciendo, se van a los rincones, en que ellos conocen y se conoce por el comentario de ellos, no se les ha encontrado, no se les ha pillado drogándose

Pág. 195; Preg. 8

(...)

Ent.: ¿Alucinógenos y pastillas?

(...)

Profesor nº 5: Es que el estrato social que tenemos nosotros no manejan eso.

Ent.: Y ¿qué tipo de alcohol consumen ellos?

Respuesta unánime del grupo: Cerveza, ron y vino

(...)

Para los **docentes de aula** existen “*escolares solidarios/as entre pares*”, al respecto señalan que son encubridores/as con sus pares, sobre todo con los desordenados y con las orientaciones sexuales que son minoría, es común la práctica de encubrir, para proteger a quienes transgreden la autoridad y las normas, en este sentido son solidarios/as entre con pares, esto, contradictoriamente, va acompañado de violencia entre ellos, predominando la violencia verbal, lo cual conlleva que haya alumnos/as con un lenguaje vulgar. Hay un alto porcentaje de alumnos/as irresponsables en sus responsabilidades educativas, así mismo son irreverentes e irrespetuosos/as en cuanto al rol que representan los adultos, eso se nota en sus actitudes con las autoridades del Liceo, aunque también entre ellos, manifestándose de esta forma la dimensión ‘*solidaridad escolar*’.

Profesor nº 6: Sí, yo pienso que ellos son muy solidarios entre ellos, si vamos a hablar de interactuar ellos interactúan, y son solidarios con el que rompe, con el que miente, con el que es homosexual, con la que es lesbiana, ellos se protegen y de hecho, aquí ha habido lucha en el patio y eso por defender, porque alguien les ha llamado la atención y “por qué nos discriminan” (ironía) te fijas. Ellos tienen una cultura distinta a la nuestra, porque en la época de nosotros, primero no

Pág. 193; Preg. 6

conocíamos estos casos por que era muy oculto, yo creo. Hoy día ellos se muestran, no es cierto, dan a conocer, las niñas se besan entre ellas en el patio, entonces, bueno, uno eso no lo veía antes, entonces ellos son solidarios entre ellos.

Según los **docentes de aula** en el Liceo es manifiesta la “*Indisciplina escolar contra exigencia académica*”, señalan que los escolares toleran a un docente permisivo con alumnos/as y se rebelan frente a imposiciones, normas y valores institucionales que provienen del mundo adulto, aplicando la *lógica de no hacer nada* en relación con sus estudios, he ahí una resistencia generacional, sobre todo practican la resistencia a la exigencia escolar y que se dirige especialmente contra los docentes de aula, y a todo lo que rodea al proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo el ingreso a la hora de clases, contenidos, evaluaciones, calificaciones, la entrega de trabajos o el estudio, y esto con actitudes que suelen impedir el ambiente de aula, manifestándose de esta forma la dimensión ‘*resistencia a exigencias*’.

Profesor nº 2: La forma de conflicto que ellos tienen con el profesor, es que no se haga lo que ellos pretenden que se haga en clase. Por ejemplo, quieren jugar al fútbol y se sigue la clase de forma normal y por tanto no se les hace caso a ellos. En algunos casos, muy puntuales, ellos empiezan a armar desorden. Y empiezan a alterar el orden de la sala. Pero no más que eso.

Pág. 196; Preg. 9

Ent.: Número cuatro.

Profesor nº 4: La exigencia académica, ellos no... es muy difícil que acepten la exigencia como tal, digamos, la que hay que hacer, de sus deberes académicos...

Ent.: Y ¿de la exigencia académica qué es lo que más aceptan?.

Profesor nº 4: Por ejemplo, ellos no aceptan nada, no aceptan de buenas a primera que se les hable de estudiar, ellos no vienen de la casa con...

Ent.: Y ¿dentro de las exigencias académicas no aceptan nada?.

Profesor nº 4: Bueno, si es posible no hacer nada, no se hace nada.

Para **dirección**, según la ‘orientadora’, existe “*violencia escolar psicológica contra docentes*”, señala que son por lo general alumnos/as agresivos/as, incluso en algunos casos se cuando se ha producido violencia contra algún docente, esta viene de parte de estudiantes de 1^{er} y 2^{do} año de Enseñanza Media, donde en una menor cantidad de casos la relación puede llegar a la violencia física, pero generalmente se produce violencia psicológica, y después verbal contra los adultos más expuestos a ellos, es decir, los docentes de aula, eso dependiendo del tipo de interrelación y respeto relativo de los profesores/as con sus alumnos/as, lo que incluso determina como se produce (como efecto) la transgresión de alumnos/as con algunos docentes, manifestándose de esta forma la dimensión ‘*violencia psicológica escolar*’.

Orientadora: (...) y también hay manifestación de ella, de violencia, con algunos docentes, escasas, muy escasas, pero las hay. Y duele, afecta bastante, son más bien de tipo psicológicas, y usan mucho la grosería, pero contadas veces llegan a la agresión física. Yo fui objeto de agresión física. Pág. 211; Preg. 10

(...)

Ent.: ¿Y otros profesores han sufrido agresiones este último tiempo?.

Orientadora: Sí, sí... No física... no sé otro profesor... más violencia psicológica, maltrato de los alumnos/as, de garabatos, faltas de respeto fuertes.

Este año a parte de la que te conté, yo no he sabido de otro caso de agresión.

Ent.: ¿Los profesores ocultarán las agresiones de que son víctimas?

Orientadora: No, no, no ocultan, cuando hay agresión... hubo otra persona, sí otro caso grave, otro,... uno que fue burla, eeeh, a una profesora le pusieron algo en la espalda, todo el curso se ríe, qué sé yo... entonces ese tipo de situaciones se dan. No masivas, pero bueno, para el que la sufre, es dañina.

Dirección, representado en la 'directora', devela la tendencia de "escolares que siempre están a la defensiva", con conductas de oposición y resistencia contra los mecanismos que conlleva el Manual de Convivencia y materias que ellos consideran no son relevantes en el mundo laboral en el que pretenden desenvolverse, llevando ello resistencia a normas, sobre todo por un cierto autoritarismo presente principalmente en los docentes de aula, sin embargo los jóvenes respetan la autoridad cuando se legitima, esto en un respeto por el saber. Los alumnos/as, son sensibles y perceptivos con el rechazo, por lo que siempre se muestran en sus relaciones a la defensiva, eso si buscando llamar la atención para recibir afecto, ya que sienten que no son importantes para nadie, por eso y por provenir de distintos lugares de la ciudad, es que buscan identificarse con algo que refleje su posición frente al mundo, y en este sentido, son alumnos/as sin identificación institucional, manifestándose de esta forma la dimensión 'escolares a la defensiva'.

Directora: (...) Es una persona, que al comienzo te rechaza, pero después con el lado del afectivo, uno los puede encaminar a lo que uno quiere, ¡ah! y lograr los aprendizajes. No tienen hábitos de estudio. No tienen hábitos de estudios, para nada. Ehh... son agresivos, siempre están a la defensiva. Eeee..., qué más. Con eso no te quiero decir que sean malos niños, sino que yo te estoy dando a conocer cómo son, como personas. Pág. 205; Preg. 2

(...)

Directora: Son receptivos, o sea si uno por la parte afectiva, uno los puedes ¿haber?... claro, porque yo te puedo decir que son insolentes, te puedo decir muchas cosas negativas, pero es porque en el mundo que les toca vivir, ellos tienen que ser así.

Porque yo no creo que sean malos los jóvenes, porque la diferencia está entre que no tengan hábitos y que sean malos.

Ent.: ¿Les afecta su medio socioeconómico y social?

Directora: Claro, porque ellos tienen... claro porque en el entorno, ellos se tienen que defender. Por lo tanto son agresivos. O sea uno no los puede mirar de mala manera, ellos me dicen: ¡mira mal!. Entonces sienten que les miran mal.

Pág. 205; Preg. 2

O el tipo de movimiento que pueda tener uno con respecto a ellos que también eso ellos lo perciben... entonces tú no les puede hacer esto ("chispea los dedos").

Ent.: ¿Chispear los dedos?

Directora: Chispear los dedos, no, porque eso es agresivo. Eso es como golpearlos. Entonces siempre están a la defensiva, si uno les va a tocar un brazo, ellos inmediatamente reaccionan hacia atrás. Tocarlos no, no se puede, ...siempre están a la defensiva.

Finalmente **dirección**, en este caso la 'directora', plantea que existe "indisciplina escolar contra imprecisión docente", señalando que cuando los profesores/as les entregan instrucciones y reglas imprecisas, donde además les retan y/o gritan, no se los escuchan o les exigen demasiado, frente a todo ese cuadro practican formas de oposición o resistencia a la exigencia escolar. Al respecto los estudiantes son muy perceptivos y siempre están probando la personalidad de los adultos, en especial de los docentes de aula, con los cuales tienen más contactos y eso también determina su disciplina, en cuanto a modales, normas y lo relacionado con sus responsabilidades escolares, manifestándose de esta forma la dimensión 'indisciplina escolar'.

*Directora: Yo creo que la mayor problemática se da en la relación en el aula, en que el profesor **no coloca las reglas claras**, en de convivencia dentro de la sala. Y lo segundo cuando el alumno se da cuenta que el profesor **no domina su disciplina**, o sea, ahí no lo respeta. O sea, aquí el alumno va a respetar siempre y cuando el docente tenga las competencias, las demuestre. Se respeta la autoridad por el saber, no por el autoritarismo.*

Pág. 208; Preg. 14

4.2. – Relación:

A continuación se presenta la relación entre categorías, sistematizándolas a partir de los discursos de los estamentos (alumnos/as, docentes de aula y dirección), con sus principales percepciones y significados develados y vinculados a través de dos macro categorías, las cuales son:

- I. La “*Institucionalidad escolarizante*” y
- II. La “*Resistencia Escolar*”.

Que se explican y definen a continuación:

- I. De esta forma, a través de la macro categoría “***Institucionalidad escolarizante***”, se presenta la relación sistematizando los discursos de los estamentos y sus principales percepciones y significados develados y vinculados a través de las características y dimensiones de las categorías:
 - “*Cuestionamientos a función de la institución escolar*” y
 - “*Violencia entre escolares en el Liceo*”.

Lo anterior porque la “*Institucionalidad escolarizante*” explica cómo la escuela es un espacio y tiempo de encuentro entre los actores del proceso educativo de enseñanza aprendizaje, pero también es un espacio y tiempo de desencuentro entre sus protagonistas, es decir, donde a veces hay coincidencias, comúnmente diferencias y, en algunas oportunidades, abierta oposición entre sí, donde tienen lugar distintos tipos de conflictos, sobre todo donde se encuentran la cultura escolar y/o juvenil según contexto socio-económico-cultural, que se cimienta sobre la contradicción y el conflicto, más que sobre la armonía, y la formalidad institucional educativa, que se preocupa de la escolarización como un proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene una sucesión concatenada de control de procesos basados en el aprendizaje según procedimientos técnicos de planificación, ejecución y evaluación de programas de estudio.

Por lo expuesto la macro categoría “*Institucionalidad escolarizante*”, aborda las categorías “*cuestionamientos a la función de la institución escolar*” y “*Violencia entre escolares en el Liceo*”, ya que en todos los estamentos hay un evidente cuestionamiento a la efectiva función y alcances de la institución escolar,

como así develan la presencia de violencia verbal, psicológica y física que se encuentra presente entre en el establecimiento.

II. Así mismo, también a través de la macro categoría “**Resistencia Escolar**”, se presenta la relación sistematizando los discursos de los estamentos y sus principales percepciones y significados develados y vinculados a través de las características y dimensiones de las categorías:

- “*Vulnerabilidad escolar en el Liceo*”,
- “*Construcción de Identidad en los escolares*”,
- “*Formas de resistencia escolar en el Liceo*”.

Lo anterior porque la “*Resistencia Escolar*” explica como la escuela es un escenario marcado de manera profunda por las relaciones de poder, donde toda acción pedagógica llevada a cabo en el ámbito escolar, tiene implicaciones que son consecuencia objetiva de un modelo educativo dominante, entendiendo que no hay imposición sin oposición, tanto docentes como estudiantes, dan forma a un contra poder, la mayor parte de las veces oculto, que lucha contra la invasión cultural y política que lleva implícito un programa oficial que la escuela institucionalizadamente imparte. De esta manera, la vida escolar y/o juvenil así como la institución educativa, se encuentran inmersas en un mar de relaciones de poder y conflictos.

Por lo expuesto la macro categoría “*Resistencia Escolar*”, aborda las categorías “*Vulnerabilidad escolar en el Liceo*”, “*Construcción de Identidad en los escolares*” y “*Formas de resistencia escolar en el Liceo*”, ya que en todos los estamentos se constata que la vulnerabilidad escolar es una características que define socio-económica y culturalmente a los estudiantes del establecimiento, sobre todo en cuanto al riesgo social y falta de proyección de mayor adquisición de capital cultural, también los estamentos constatan que la construcción de identidad en los escolares está presente en la realidad cotidiana de los jóvenes del establecimiento, y es parte de sus características etáreas, así también los principales actores de la escuela develan que las formas de resistencia escolar en el Liceo aúnan y definen las principales características que comprenden e identifican las percepciones y significados que atribuyen a la realidad escolar, tanto de los alumnos/as como de los demás actores (docente de aula y de dirección) pertenecientes a los estamentos de la Unidad Educativa, y que están involucrados en esta investigación.

A continuación se pasa a explicar las relaciones que se establecieron:

4.2.1. – Macro categoría “**institucionalidad escolarizante**”, abordada por las dos categorías con las cuales se relaciona y que permitieron extraer las percepciones y significados de los estamentos, a continuación:

Las relaciones que se establecieron a partir de la macro categoría “*institucionalidad escolarizante*” dan cuenta que:

- “*Cuestionamientos a función de la institución escolar*”: en todos los estamentos hay un evidente cuestionamiento a la efectiva función y alcances de la institución escolar.

Los **alumnos/as** manifiestan las siguientes percepciones y significados atribuidos a su experiencia escolar:

- Tienen una percepción de que hay una estigmatización institucional externa de la comunidad educativa, debido a que se prejuicia a los escolares por provenir de comunas periféricas que se encuentran socialmente estigmatizadas y también por la alta tasa de repitencia escolar del Liceo. Lo que expresa la dimensión “*estigmatización institucional*”.
- Se sienten discriminados, en variados campos, tanto del exterior como desde el interior de la comunidad educativa. Lo que expresa la dimensión “*escolares discriminados*”.
- Develan un maltrato especialmente de los docentes (es contante la expresión dirigida contra los docentes de aula: ‘...*Son pesa’os...*’, y la expresión: “...*empiezan a perseguir y a psicopatear...*”), y represión contra ellos, lo que redundo en actitudes confrontacionales de los escolares contra los actores pertenecientes a los estamentos del establecimiento. Lo que expresa la dimensión “*escolares maltratados*”.
- Señalan que la mediación institucional no cumple con la función de mediar en los conflictos entre estudiantes, como entre estudiantes y profesores (es significativa la expresión dirigida contra los docentes de aula: ‘...*llegan con la onda de amargar a los alumnos...*’, y la expresión: “...*se desquitan con nosotros...*”). Lo que expresa la dimensión “*mediación insuficiente*”.

Los **Docentes de aula** manifiestan las siguientes percepciones y significados:

- Develan que existe una imagen externa negativa que se genera principalmente porque cuentan con estudiantes de sectores socioeconómicos deficitarios, amargados/as, expulsados, repitentes o de mal comportamiento (dentro y fuera del Liceo) que vienen de otros establecimientos. Lo que expresa la dimensión “*crítica externa*”.
- Hay diferencias valóricas entre docentes y escolares, de hecho existe rechazo a los valores adultocéntricos, especialmente por la autoridad y un saber docente que los jóvenes no relacionan con oportunidades de mejora en sus vidas, frente a eso adoptan conductas de indisciplina, principalmente en el desenvolvimiento de los roles (especialmente el docente), normas y valores institucionales. Lo que expresa la dimensión “*diferencias valóricas*”.
- Son alumnos/as irreverentes frente a los roles, normas y valores institucionales. Muchos alumnos/as utilizan un lenguaje vulgar, siendo las niñas más groseras que los niños. Sienten que los alumnos/as al provenir de sectores socioeconómicamente bajos proyectan amargura, lo que se refleja en el tipo de lenguaje vulgar que usan para expresarse y su mal comportamiento, tanto dentro como en el exterior del Liceo. Encuentran contradictorio que los estudiantes pese a provenir de hogares socioeconómicamente deficitarios tengan una lógica influida por el mercado del consumismo materialista. Lo que expresa la dimensión “*escolares disruptivos*”.

Dirección manifiesta las siguientes percepciones y significados:

- Perciben que hay una mala opinión externa de los integrantes del Liceo, sobre todo cuando en el entorno o desde el exterior lo comparan con los establecimientos que rodean al Liceo y el perfil de los estudiantes. Lo que expresa la dimensión “*institución estigmatizada*”.
- Existe entre los escolares sensibilidad con respecto al maltrato docente (especialmente el docente de aula), en la forma como se dirigen a ellos. Lo que expresa la dimensión “*maltrato escolar*”.
- Hay una imagen externa e interna de que los alumnos/as del establecimiento son transgresores/as y delincuentes, provenientes de sectores socioeconómicos bajos, de hecho se tiene una opinión negativa de los escolares del estilo flaute, ya que contribuirían a proyectar esa mala imagen. Lo que expresa la dimensión “*escolares disruptivos*”.

- “*Violencia entre escolares en el Liceo*”: en todos los estamentos se devela que la violencia verbal, psicológica y física se encuentra presente entre los escolares del Liceo.

Los **alumnos/as** manifiestan las siguientes percepciones y significados atribuidos a su experiencia escolar:

- Observan en el liceo mucha agresividad escolar entre sus pares. Lo que expresa la dimensión “*violencia entre escolares*”.
- Los escolares están conscientes de lo que significa el concepto de bullying. Lo que expresa la dimensión “*bullying escolar*”.
- Al respecto predominan la violencia física entre ellos (siendo la menos común cuando se ejerce contra los docentes), principalmente hay riña a golpes y en algunos casos excepcionales, riña con arma blanca, le sigue la violencia verbal entre pares, donde discuten con ofensas y lenguaje o palabras vulgares, dirigidas tanto ellos, como desde los alumnos/as hacia los docentes y viceversa, esto último en menor medida, finalmente perciben que le sigue la violencia psicológica entre ellos, sobre todo cuando los alumnos/as, o alumnos/as-docentes, traspasan los códigos de tolerancia no instituida normativamente. Lo que expresa la dimensión “*violencia física escolar*”

Los **Docentes de aula** manifiestan las siguientes percepciones y significados:

- Existe mucha agresividad entre los escolares. Lo que expresa en la dimensión “*agresividad entre escolares*”.
- Los estudiantes llevan a la práctica entre ellos, principalmente la violencia verbal, eso especialmente con insultos, en esta línea y en menor medida ocurre contra los docentes de aula, aun en menos ocasiones se ven expuestos a este tipo de violencia los otros estamentos, es importante destacar que cuando la agresividad escala le sigue la violencia psicológica, con variadas amenazas, y puede llegar a violencia física, lo cual es recurrente entre los jóvenes, sobre todo por temas del tipo de interrelación cotidiana, también por robos y por asuntos de relaciones de pareja. Lo que expresa la dimensión “*violencia verbal escolar*”.

Dirección manifiesta las siguientes percepciones y significados:

- Plantean que existen conductas escolares prescritas del hábitat del cual provienen, señalando que el hábitat y entorno familiar, condicionan las conductas y actitudes de los jóvenes, dando a entender que la mayoría de los alumnos provienen de comunas

periféricas a la comuna de Santiago de Chile. Lo que expresa la dimensión “*conductas prescritas*”.

- Así mismo constata que cuando se produce violencia entre los estudiantes, la tendencia principal en la forma de agredirse es con insultos y/o garabatos, es decir, violencia verbal, después le sigue la violencia psicológica, con amenazas de agresión, en esa línea y cuando la agresividad en las discusiones y conflictos escala, esta suelen terminar entre ellos con golpes, es decir, violencia física. Lo que expresa la dimensión “*violencia verbal escolar*”.

- Otro punto importante planteado es que en el Liceo se produce bullying entre los jóvenes, y este es entendido en toda su magnitud por estos, al respecto se recalca que los alumnos son más agresivos que las alumnas, aunque las alumnas agresivas han aumentado. La violencia entre alumnos/as suele ser interpretada como un bullying, y este suele ser verbal, luego psicológica y ocasionalmente puede llegar a riñas y golpes, siendo muy agresivos entre varones, pero son más notorias las riñas entre alumnas, que intentan de esa manera defender sus relaciones de pareja. Lo que expresa la dimensión “*bullying escolar*”.

4.2.2. – Macro categoría “**resistencia escolar**”, abordada por las tres categorías con las cuales se relaciona y que permitieron extraer las percepciones y significados de los estamentos, a continuación:

Las relaciones que se establecieron a partir de la macro categoría “**resistencia escolar**” dan cuenta que:

- “*Vulnerabilidad escolar en el Liceo*”: en todos los estamentos se constata que la vulnerabilidad escolar es una características que define socio-económica y culturalmente a los estudiantes del establecimiento, sobre todo en cuanto al riesgo social y falta de proyección de mayor adquisición de capital cultural.

Los **alumnos/as** manifiestan las siguientes percepciones y significados atribuidos a su experiencia escolar:

- Saben que provienen de sectores socioeconómicamente deprimidos de comunas periféricas de la ciudad de Santiago. Lo que expresa la dimensión “*pobreza escolar*”:
- Perciben que la mayoría de los estudiantes provienen de familias con problemas, lo que hace entender las dificultades socioculturales de sus familias y contextos de origen, todo lo cual influye en las características de los alumnos/as, que no cuentan con presencia orientadora y motivacional desde su hábitat. Lo que expresa la dimensión “*problemática familiar*”.

Los **Docentes de aula** manifiestan las siguientes percepciones y significados:

- Señalan que la mayoría de los alumnos/as enfrenta una realidad escolar asociada a sectores socioeconómicamente bajos, con redes sociales de apoyo deficitarias, restringidas a su entorno de vida inmediato con ingresos económicos familiares limitados, encontrándose estos, de hecho, en la indefensión económica y desorientación cultural y estudiantil frente a los desafíos que la sociedad impone. Lo que expresa la dimensión “*realidad escolar*”.
- Los estudiantes reciben apoyo del sistema educativo municipal a través del Liceo, esto ya que provienen de familias disfuncionales, en muchos casos ausentes, donde

los jóvenes carecen de estímulos afectivos y motivacionales. Lo que expresa la dimensión “*familia ausente*”.

- Escolares con una vivencialidad cotidiana muy solitaria, sin orientación de familiares adultos desde su más directo hábitat, por lo tanto se encuentran expuestos a situaciones de grave vulnerabilidad y riesgo social como las drogas, delincuencia, desarraigo social, marginación, y otros, lo que contribuye a un bajo capital cultural. Lo que expresa la dimensión “*soledad escolar*”.
- Alumnos/as tienen resultados deficientes en el plano académico-escolar, siendo alto el porcentaje de repitentes, a lo que se agrega que sus familias tienen coberturas educativas interrumpidas que no les contribuyen a promoverles hábitos de estudio, ni identificación a nivel individual y grupal con la institución educativa. Lo que expresa la dimensión “*desmotivación escolar*”.

Dirección manifiesta las siguientes percepciones y significados:

- El Liceo cuenta con un alta porcentaje de escolares vulnerables, que proviene de entornos contextuales vulnerables. Lo que expresa la dimensión “*vulnerabilidad escolar*”.
- Con familias disfuncionales y de escasa escolaridad, y en muchos casos con padres ausentes, lo que contribuye a que hayan alumnos/as abandonados/as y condicionados por conductas prescritas desde su hábitat y entorno familiar, ya que no cuentan con hábitos de estudio ni de lectura, contribuyendo esto a su bajo capital cultural, vivenciando además realidades marginalizadas, de hecho en este cuadro. Lo que expresa la dimensión *familia ausente*”.
- El Liceo reemplaza en gran parte a la familia ausente, ejerciendo contención institucional a las carencias afectivas y motivacionales de los estudiantes, esto con un apoyo institucional desde los docentes. Lo que expresa la dimensión “*carencias afectivas*”.
- Son escolares sin expectativas ni motivaciones educativas para lograr un mayor nivel cultural, que solo se interesan en terminar la enseñanza media técnico profesional, para después insertarse a corto plazo sin mayor especialización al mundo del trabajo asalariado, para ingresar a un mundo de adquisiciones materiales. Lo que expresa la dimensión “*desmotivación escolar*”.

- “*Construcción de Identidad en los escolares*”: en todos los estamentos se constata que la construcción de Identidad en los escolares está presente en la realidad cotidiana de los jóvenes del establecimiento, y es parte de sus características etáreas.

Los **alumnos/as** manifiestan las siguientes percepciones y significados atribuidos a su experiencia escolar:

- Expresan que hay distintas clases de estilos en entre sus pares, y que esos diversos estilos lleva a los jóvenes a tener actitudes de diferenciación entre ellos y entre ellos y la sociedad, reflejo de eso es que hay varios grupos de estudiantes que participan en las llamadas tribus urbanas, con sus códigos respectivos, como forma de enfrentar y entenderse con el mundo, por ejemplo existen los pokemones y flaites (que escuchan el reggetón), siendo estos últimos los más disruptivos y que suelen ocasionar desorden, pero también hay alumnos/as rockeros, otros se definen como otakus y muchos están influenciados por el anime japonés. Lo que expresa la dimensión “*estilos grupales*”.

Los **Docentes de aula** manifiestan las siguientes percepciones y significados:

- Escolares se unen y organizan en grupos, algunos de los cuales son los agrupaciones tradicionales de jóvenes, a los cuales los unen intereses comunes, o también para hacer desorden, travesuras, o realizar conductas de oposición, como desafiar a la autoridades fumando a escondidas al interior del Liceo, pero así mismo hay otros grupos que se organizan por tendencias, modas o conductas de oposición a los roles institucionales, que lleva a algunos jóvenes a la transgresión normativa, son las denominadas tribus urbanas, al respecto cada uno de los grupos tiene características que los diferencia en la forma de enfrentar los valores societales que el Liceo pretende transmitir. Lo que expresa la dimensión “*grupos escolares*”.

Dirección manifiesta las siguientes percepciones y significados:

- Se manifiestan estilos entre los escolares, los cuales reflejan sus posiciones frente al mundo, son más bien modas, esos sí hay ciertos estilos en los alumnos/as, que son modas o tendencias que se expresan a través de grupos o expresiones individuales, y que reflejan como ven el mundo desde donde están insertos. Se pueden identificar por la forma de vestir, por ejemplo de negro, con los pantalones apretados, con los pantalones abajo, y otros más. Lo que expresa la dimensión “*estilos escolares*”.

- Hay variados estilos grupales en los escolares, se puede percibir estilos conformados por grupos más bien del tipo tradicional y de tipo consumista, existiendo pocas tribus urbanas, más bien predominan estilos relacionados con adquisiciones en ropa de marcas o música, que marcan diferencias en esa búsqueda juvenil de encontrar identidad. Lo que expresa la dimensión “*estilos grupales*”.
- Hay una percepción de cierta promiscuidad sexual entre escolares, al respecto la mayoría de los docentes de aula, directivos y técnicos en general, son intolerantes con el comportamiento exacerbadamente sexualizado y en algunos casos de orientación sexual ambigua entre los jóvenes, que lleva a la promiscuidad sexual, donde la iniciativa irresponsable en el cuidado de sus relaciones sexuales, suele ser de la joven, manifestando de esa forma la necesidad de afecto que no encuentra en su hábitat familiar cotidiano. Lo que expresa la dimensión “*promiscuidad escolar*”.

- “*Formas de resistencia escolar en el Liceo*”: en todos los estamentos se devela que las formas de resistencia escolar en el Liceo aúnan y definen las principales características que comprenden e identifican las percepciones y significados que atribuyen a la realidad escolar, tanto de los alumnos/as como de los demás actores (docente de aula y de dirección) pertenecientes a los estamentos de la Unidad Educativa, y que están involucrados en esta investigación.

Los **alumnos/as** manifiestan las siguientes percepciones y significados atribuidos a su experiencia escolar:

- Se manifiestan discusiones con docentes que actúan impositivamente con ellos, y les molesta que la mayoría de los docentes sean impositivos/as, y con esto quieren decir que no les comunican adecuadamente lo que solicitan en el trabajo escolar, al contrario solo imponen apoyándose en su rol, en ese sentido los encuentran ‘*pesados*’, con lo cual expresan que son antipáticos, por lo que esta situación solo genera discusiones entre alumnos/as con docentes, que llegan incluso a la falta de respeto mutuo. Lo que expresa la dimensión “*docentes impositivos/as*”.
- Observan que sus pares tienen constantes discusiones verbales con los docentes llegando en algunos casos a faltarse el respeto mutuamente, especialmente con los profesionales de aula, ya que señalan llegan con actitudes de ‘*amargarles el día*’, no ven mayor sentido a las mediaciones institucionales en los conflictos que surgen, frente a eso suele haber transgresión escolar con violencia verbal de por medio contra los docentes, sobre todo en asuntos de la convivencia diaria, donde un gran porcentaje de

estudiantes suelen ser del grupo denominado '*flaites*', como ellos llaman a los denominados más '*avispa'os*' e irreverentes, de todas maneras señalan que en casos solamente extremos y de mala convivencia, se puede llegar a casos de violencia escolar física contra docentes. Lo que expresa la dimensión "*violencia verbal escolar*".

- Perciben una solidaridad escolar más bien relativa entre pares, ya que se protegen sobre todo cuando suelen encontrar puntos de intereses comunes, asociados a su etapa generacional, en este sentido practican la solidaridad, esto se refuerza ya que después de un tiempo juntos en el espacio común del Liceo, comienzan a tenerse afecto y de esa forma llegan a lo que define como '*apañarse todo*' o '*acompañarse en todo*', lo que no quita que puedan surgir entre ellos/as diferencias en cuanto a intereses individuales o grupales. Lo que expresa la dimensión "*solidaridad escolar*".
- Señalan que en el Liceo hay pares desordenados/as que muestran conductas que violan las reglas de la escuela, ya que sienten una escuela represiva, al respecto critican adoptando actitudes y conductas de oposición contra el autoritarismo de los docentes (principalmente de aula), que lleva a una mayoría de estudiantes a la tendencia de manifestar indisciplina o desorden en Liceo, '*vacilando*' o '*carreteando*' incluso durante las horas de permanencia en el Liceo, con actitudes irreverentes, transgresoras y de agresividad, en los espacios del establecimiento, especialmente en el aula. Lo que expresa la dimensión "*indisciplina escolar*".

Los **Docentes de aula** manifiestan las siguientes percepciones y significados:

- Existe la violencia escolar con actitudes intimidatorias contra ellos, en esa línea se devela la violencia psicológica contra algunos/as docentes, que se caracteriza por recibir amenazas y actitudes intimidatorias, señalan al respecto que hay un respeto relativo con los docentes, dependiendo del ascendiente que tengan con los estudiantes, de eso depende cómo escale el tipo de violencia contra los docentes, siendo la tendencia que de violencia psicológica, pase a verbal y de ahí esporádicamente puede llegar a física, sienten que está presente la transgresión escolar para con ellos/as y las autoridades. Lo que expresa la dimensión "*violencia psicológica escolar*".
- Constatan que hay una tendencia a que los estudiantes estén contra las normas que el Liceo les exige, incluso hay unos pocos escolares que desafían normas a través del consumo de drogas. Lo que expresa la dimensión "*resistencia a normas*".
- Hay actitudes de solidaridad escolar entre alumnos/as, sobre todo para encubrir a los desordenados y/o a quienes transgreden la autoridad y las normas, también son solidarios/as para proteger a minorías que en algunos caso han logrado cierta empatía,

como las de orientación sexual, es común la práctica de encubrir para proteger, en este sentido son solidarios/as entre pares, pero esto también viene acompañado de una contradicción, ya que paralelamente también hay violencia entre ellos, predominando la violencia verbal, con alumnos/as que utilizan un lenguaje vulgar. Lo que expresa la dimensión “*solidaridad escolar*”.

- Hay un alto porcentaje de alumnos/as irresponsables en sus responsabilidades educativas, así mismo son irreverentes e irrespetuosos/as frente a imposiciones, normas y valores institucionales que provienen del mundo adulto y el rol que representan, eso se nota en sus actitudes con las autoridades del Liceo. En el Liceo es manifiesta la indisciplina escolar, sobre todo contra la exigencia académica que les plantea el estudio, aplicando la lógica de no hacer nada en relación con sus estudios, o ‘*de que no se haga*’, he ahí una resistencia generacional, sobre todo la resistencia a la exigencia escolar y que se dirige especialmente contra los docentes de aula, y a todo lo que rodea al proceso de enseñanza-aprendizaje, como entre otras cosas el ingreso a la hora de clases, contenidos, evaluaciones, calificaciones, la entrega de trabajos o el estudio, y esto con actitudes que suelen impedir el ambiente de aula. Lo que expresa la dimensión “*resistencia a exigencias*”.

Dirección manifiesta las siguientes percepciones y significados:

- Por lo general los alumnos/as son agresivos/as, y en esa línea en el Liceo existe violencia escolar psicológica ejercida contra los docentes, con bromas ofensivas, que fácilmente pueden pasar a violencia verbal, con groserías contra los adultos más expuestos a ellos, es decir, los docentes de aula, y donde en una menor cantidad de casos la relación puede llegar a la violencia física, eso dependiendo del tipo de interrelación y respeto relativo de los profesores/as con sus alumnos/as. Lo que expresa la dimensión “*violencia psicológica escolar*”.

- Se devela la tendencia a que los escolares estén siempre a la defensiva, con conductas de oposición y resistencia contra los mecanismos que conllevan autoritarismo, son sensibles y perceptivos con el rechazo, o el ninguneo, por ejemplo, una muy grave ofensa contra ellos es que un adulto o cualquiera les ‘*chispee los dedos*’, eso sí buscan llamar la atención para recibir afecto, ya que sienten que no son importantes para nadie, por eso y por provenir en su mayoría de distintos puntos periféricos de la ciudad, es que buscan identificarse con algo que refleje su posición frente al mundo, y en este sentido, son alumnos/as sin identificación institucional e insolentes cuando se sienten ofendidos o no considerados con respeto. Lo que expresa la dimensión “*escolares a la defensiva*”.

- Existe indisciplina escolar y falta de respeto contra todo tipo de imprecisión docente, ya sea cuando los profesores/as les entregan instrucciones y reglas imprecisas, donde además les retan y/o gritan, no se los escuchan o les exigen demasiado, o cuando sienten que los docentes de aula no dominan su disciplina o especialidad, frente a todo ese cuadro practican formas de oposición o resistencia a las reglas y a la exigencia escolar. Al respecto, los estudiantes son muy perceptivos y siempre están probando la personalidad de los adultos, en especial de los docentes de aula, con los cuales tienen más contactos y eso también determina su disciplina, en cuanto a modales, normas y lo relacionado con sus responsabilidades escolares. Lo que expresa la dimensión “*indisciplina escolar*”.

4.2.3. – Resumen relacional:

La síntesis relacional de los discursos, y las principales percepciones y significados develados de los tres estamentos (alumnos/as, docentes de aula y dirección), y que se realizó a través de las dos macros categorías, y las vinculaciones relacionales de las características de las propiedades y las respectivas dimensiones de las cinco categorías presentadas y asociadas a estas dos macro categorías, condujo a que las percepciones y significados de la “***institucionalidad escolarizante***”, sean recurrentes en torno a conductas de oposición escolar, así mismo las percepciones y significados de la “***resistencia escolar***”, son claramente recurrentes en torno a formas de resistencia escolar.

Lo anterior conlleva a develar el objeto definitivo de la ‘relación’, esto es: Las “***Conductas de oposición y formas de resistencia escolar a la institucionalidad escolarizante***”, a continuación la integración que explica teóricamente el problema principal y el fenómeno develado.

4.3. – Integración:

A continuación el trabajo de ‘integración’ que da cuenta del problema principal con que se encuentra esta investigación, el cual es un fenómeno general develado desde los discursos planteados por los distintos actores y estamentos participantes del estudio y del análisis correspondiente, donde coinciden las macro categorías y categorías con sus propiedades y respectivas dimensiones que comprenden, caracterizan e identifican las percepciones y significados, los cuales son conducentes a que en la macro categoría “**institucionalidad escolarizante**”, sean recurrentes en torno a ‘**conductas de oposición**’, así mismo las percepciones y significados de la macro categoría “**resistencia escolar**”, son claramente recurrentes en torno a formas de ‘**resistencia**’.

Lo anterior conlleva a develar el objeto definitivo de la relación, esto es: Las “**Conductas de oposición y formas de resistencia escolar a la institucionalidad escolarizante**”, a continuación la integración que explica teóricamente las características de este, en tanto fenómeno, como problema principal develado.

4.3.1. – Conductas de oposición y aportaciones teóricas asociadas a “institucionalidad escolarizante”.

Siguiendo ‘diversas perspectivas teórico-críticas’, con respecto a las percepciones y significados de los alumnos/as develados en esta investigación, se observa que es recurrente el fenómeno interpretativo “**institucionalidad escolarizante**”, el cual explica que entre los ‘alumnos/as’, así como en la interrelación con los ‘docentes de aula’ y de ‘dirección’, hay más bien ‘**conductas de oposición**’, en cuanto a las propiedades y dimensiones que develan del discurso las categorías “**cuestionamientos a función de la institución escolar**” y “**Violencia entre escolares en el Liceo**”, esto considerando que la ‘conducta de oposición’ (que está incorporada en el fenómeno y problema principal develado), usada como categoría analítica de análisis, sirve para identificar factores o elementos mediados cultural e históricamente dentro de la unidad educativa, que producen una gama de comportamientos oposicionistas, “*algunos de las cuales constituyen resistencias y otros no*” (Giroux, 1985), de hecho “*no toda conducta de oposición tiene una significación radical, ni toda conducta de oposición es una respuesta bien definida a la autoridad y a la dominación*” (Giroux, 1985).

Al respecto de percepciones externa negativas de los integrantes del Liceo, la dialéctica formulada por Berger y Luckmann (1999) confirma que las instituciones son construcciones sociales, en este caso, instituciones educacionales que expresan la desigual entrega de capital cultural y reflejo del orden social de esta sociedad, la cual otorga por parte del entorno, acepciones valóricas negativas a condiciones sociales postergadoras. Ejemplo:

Alumnos/as:

- **Estigmatización externa de la comunidad educativa**, que se debe sobre todo al prejuicio contra los escolares por provenir de comunas periféricas y por ser mirados en menos en relación con los otros liceos de la zona (“*estigmatización institucional*”).

Docentes de aula:

- **Imagen externa negativa** del Liceo, de la cual se exculpan ya que sienten no se dirige tanto contra los docentes, sino que es producto de la mala imagen de los estudiantes (“*crítica externa*”).

Dirección:

- **Mala opinión externa de los integrantes del Liceo**, pero se exculpan, señalando que es del perfil de los estudiantes, que son los que terminan perjudicando al establecimiento (“*institución estigmatizada*”).

- Desde el exterior del Liceo opinan que los alumnos/as del establecimiento son **transgresores/as y delincuentes**, provenientes de sectores socioeconómicos bajos, relacionados con el estilo flaute (*“escolares disruptivos”*).
- Existen **conductas escolares prescritas desde su hábitat** y entorno familiar (*“conductas prescritas”*).

Los grupos subordinados en una institución jerarquizada como un Liceo, encarnan y expresan una combinación de conductas reaccionarias y progresistas, *“conductas que encarnan las ideologías que subyacen a la estructura de dominación social”* (Giroux, 1985), pero que a su vez contienen la lógica necesaria para superar a la misma, lo que requiere de una *‘concienciación’* como diría Freire (1990), no siempre presente, como es el caso de estos alumnos/as.

La conducta de oposición no puede ser simplemente una reacción de impotencia, sino que puede ser una expresión de poder que está abastecida por acciones apoyadas en un discurso ideológicamente *de conformismo, acomodación y sometimiento*, reproduciendo la *“gramática más poderosa de la dominación”* (Giroux, 1985).

Para Freire (1990) las dificultades en el establecimiento de diálogo, sirve para domesticar a la gente. Agrega que la mayoría de los modelos educativos solo sirven al modelo productivo, practicándose en esos casos *‘la educación para la domesticación’*, la que consiste en un acto de transferencia de conocimiento.

Uno de los problemas que se plantean en el Liceo es la forma como se establecen las relaciones entre estamentos, al respecto Goffman (1961: 87-88; en Herrera y Soriano, 2004) recalca con respecto al rol, *“la asunción implica adhesión con el corazón y con la cabeza» y la explícita voluntad «de abandonarse en el rol y aprovechar las ventajas en términos de identidad de lo que puede dar”*, continua diciendo que a las condiciones de la asunción del rol se agrega la posesión de los requisitos y las habilidades necesarias para ejecutarlo (Goffman, 1961: en Herrera y Soriano, 2004), de esta forma se entiende las dificultades por ver al *otro* en sus realidades que afrontan, sobre todo el de la vivencialidad de los escolares vulnerables.

Los estudiantes plantean que hay formas de maltrato, lo que denota institucionalmente una *‘acción cultural para la dominación’*, que se devela como presiones hacia actores contextualmente subordinados, provenientes de factores valóricos externos e internos Ejemplo:

Alumnos/as:

- **Se sienten discriminados**, en variados campos, tanto del exterior como desde el interior de la comunidad educativa (*“escolares discriminados”*).
- Perciben un **maltrato** que reciben especialmente por parte de los docentes (*“escolares maltratados”*).

Dirección:

- Sensibilidad en los escolares con respecto al **maltrato docente**, especialmente del docente de aula ("*maltrato escolar*").

Muchas veces puede ser una conducta que puede estar abastecida por imperativos ideológicos que reproducen una hegemonía influida u originada desde el exterior de la escuela, como los *mass medias* y el mercado del consumo o consumismo, en un nivel así la resistencia enfocada como conducta de oposición puede ser una simple apropiación y muestra de poder, que puede manifestarse a través de los intereses y el discurso de los peores aspectos de la racionalidad capitalista, tomada de esta manera la conducta de oposición expresa la '*denigración de valores humanos básicos*' (Giroux, 1985).

En resumen, las conductas de oposición se producen entre los discursos y valores contradictorios, y puede expresar o conllevar inscrito un acto represivo en tal conducta, muy propio de la cultura dominante más que un mensaje de protesta contra su existencia, de esta forma la crítica a la escuela, como sitio social, aparece, como una expresión que contribuye a la ideología dominante.

Por ejemplo Willis (1988; en Giroux, 1997) demuestra en su estudio de los *lads* (grupo de varones de clase trabajadora que constituye la 'contracultura' en una escuela secundaria inglesa) que mucha de su oposición a las etiquetas, significados y valores del currículum oficial y oculto está informado por una ideología de la resistencia cuyas raíces están en las culturas ..."*de fábrica ocupadas por los miembros de sus familias y otros miembros de su clase*", el ejemplo más poderoso de este modo de resistencia de los *lads* está en su rechazo de la primacía del trabajo mental por sobre el manual. No sólo los *lads* rechazan la pretendida superioridad del trabajo mental, también rechazan su lógica subyacente de que respeto y obediencia se deben dar, a cambio de conocimiento y éxito, para Willis (1988) los *lads* se oponen a esta ideología porque la contra-lógica incluida en las familias, los lugares de trabajo, y la vida de las calles que conforman su cultura en estos jóvenes, señala una realidad diferente y más convincente y con sentido cotidiano para ellos (Willis, 1988; en Giroux, 1997).

En esa misma línea Touraine (1998), señala que existe la '*realidad tecnológica*', donde se encuentran dos contradicciones escolares siendo primero la vulnerabilidad socio-económicas y cultural, y segundo, el hecho de que hay un fuerte influencia del mercado del consumo entre estos jóvenes, generando valores distorsionados, frente a lo cual las instituciones, como la familia o la escuela, están perdiendo su estructura clásica y comienzan a desaparecer normas y valores sociales (esta desaparición de valores está relacionada con la desocialización), lo que genera

instituciones concha (concepto de Giddens) como la familia, que en este contexto tiende al abandono de los jóvenes y pierde el sentido de guía, para con ellos. Ejemplo:

Docentes de aula:

- Su percepción es que existen **diferencias valóricas entre docentes y escolares**, en cuanto a la forma irrespetuosas y disruptivas de cómo se relacionan los alumnos/as para con ellos y con el contexto escolarizante (“*diferencias valóricas*”).

Entonces, una contribución importante que ha surgido de los estudios de resistencia es la comprensión de que los mecanismos de la reproducción nunca son completos y siempre se enfrentan con elementos de oposición parcialmente comprendidos, sobre todo por los subordinados, como este ejemplo de Willis (1988) sobre los *lads* que rechazan la primacía del trabajo mental y su ethos de apropiación individual, pero actuando de esa forma cerraban cualquier posibilidad de conseguir una reacción emancipatoria entre el conocimiento y el disentimiento. El rechazo del trabajo intelectual por parte de los *lads*, devela que desestiman el poder del pensamiento crítico como una herramienta de transformación social (Giroux, 1997).

La conducta de oposición también ve al Estado como modelo reproductivo hegemónico, de esta manera llevado al mundo de la escolarización, la noción de que las escuelas son establecimientos que reproducen la lógica de las instituciones estatales con funciones coercitivas y consensuales, como la policía y las cortes (o tribunales, representación de la ley o norma), que obliga al escolar en su función formadora, al ser un modelo de control ideológico hegemónico, que sabe debe mantener con esfuerzo. No es algo que “simplemente consista en la proyección de las ideas de las clases dominantes dentro de las cabezas de las clases subordinadas (Giroux, 1985).

Los estudiantes pueden violar las reglas escolares, pero la lógica que informa tal conducta puede tener sus raíces en formas de hegemonía ideológica tan opresivas como el racismo y la discriminación sexual (Giroux, 1985), lo cual refleja, que en algunos casos los estudiantes pueden ser totalmente indiferentes a la ideología dominante de la escuela con sus respectivas recompensas y demandas.

Hay autores como Martínez (2005) y Giroux (1985), que consideran a las conductas de oposición principalmente como ‘individualistas’, que se inscriben en una lógica mercantilista del capitalismo, con una moralidad basada en la sobrevivencia del más fuerte, en el ‘tanto tienes, tanto vales’, por lo que cuando los estudiantes cuestionan a la institución, no es para criticar abiertamente el orden social establecido que el Liceo formativamente reproduce, sino que estas percepciones emergen como significado ‘dentro de formas de conciencia contradictorias que no están nunca libres

de la racionalidad reproductiva incluida en las relaciones sociales del capitalismo’.

Ejemplo:

Alumnos/as:

- La **mediación institucional no cumple con la función** de mediar en los conflictos entre estudiantes, como entre estudiantes y profesores (“*mediación insuficiente*”).

En las conductas se puede observar cómo los estudiantes desafían a la cultura impuesta por el maestro dentro del aula de clases, pero muchas veces también refuerzan la ideología de la clase dominante al burlarse y maltratar a sus propios compañeros de clase, los cuales viven en condiciones sociales semejantes. El individualismo y la violencia se utilizan para oponerse a las reglas del maestro, pero consolidan los mecanismos más amplios de la dominación social (Martínez, 2005).

La Escuela posee una función cultural e ideológica, rutiniza la cultura escolar, por lo tanto, tiene la misión fundamental de inculcar, transmitir y conservar la cultura dominante, al imponer un paradigma cultural, reproducir la estructura social y sus relaciones de clase; y esconder su control sobre libertad al estar de acuerdo con la ideología del régimen vigente (Bourdieu, 1998). Como característica cotidiana de ello, se da en establecimientos donde los jóvenes se enfrentan a una serie de prohibiciones basadas en normas valóricas extra-institucionales, como el control e imposición entre sujetos, representativas de los valores de las clases dominantes, pero que sin embargo, frente a las cuales tiende a reproducirlas al no existir una ‘*concienciación*’ (concepto freiriano) de sujeto subordinado en un contexto institucional instruccionalista.

Ejemplo:

Alumnos/as:

- Perciben grados de **violencia entre ellos** (“*violencia entre escolares*”).
- Dicen conocer los alcances **del bullying** que practican en el Liceo (“*bullying escolar*”).
- La **violencia física es recurrente** (siendo la menos común cuando se ejerce contra los docentes), con riña a golpes y excepcionalmente, riña con arma blanca, le sigue la violencia verbal entre pares, donde discuten con ofensas y lenguaje o palabras vulgares, dirigidas tanto contra ellos, como desde los alumnos/as hacia los docentes y viceversa, esto último en menor medida, finalmente perciben que le sigue la violencia psicológica entre ellos, sobre todo cuando los alumnos/as, o alumnos/as-docentes, traspasan los códigos de tolerancia no instituida normativamente (“*violencia física escolar*”).

Dirección

- Hay **violencia entre los estudiantes**, y su tendencia principal en la forma de agredirse es con **insultos y/o garabatos**, es decir, **violencia verbal**, después le sigue la violencia psicológica, con amenazas de agresión, en esa línea y cuando la agresividad en las discusiones y conflictos escala, esta suelen terminar entre ellos con golpes, es decir violencia física (“*violencia verbal escolar*”).

- **Bullying** entre los jóvenes, y este es entendido en toda su magnitud por estos, **este suele ser verbal**, luego psicológico y ocasionalmente puede llegar a riñas y golpes ("*bullying escolar*").

Estas conductas de oposición observadas, "*más que desafiar a la autoridad del maestro, consolidan el orden social dominante*" (Martínez, 2005: 90).

Ejemplo:

Docentes de aula:

- **Estudiantes** son **irreverentes** frente a los roles, normas y valores institucionales ("*escolares disruptivos*").
- Mucha agresividad entre los escolares ("*agresividad entre escolares*").
- **Violencia verbal entre escolares**, especialmente con **insultos**, en esta línea y en menor medida ocurre contra los docentes de aula, aun en menos ocasiones se ven expuestos a este tipo de violencia los otros estamentos, es importante destacar que cuando la agresividad escala le sigue la violencia psicológica, con variadas amenazas, y puede llegar a violencia física, lo cual es recurrente entre los jóvenes, sobre todo por temas del tipo de interrelación cotidiana, también por robos y por asuntos de relaciones de pareja ("*violencia verbal escolar*").

De esta forma las actitudes opositoras muchas veces caen más bien en la reproducción y en actitudes de simple crítica reduccionista del momento, sin una toma de conciencia política-social, por lo que es común en los jóvenes la disrupción o indisciplina, esto ya que ..."*en la medida, en que las conductas de oposición supriman las contradicciones sociales y simultáneamente se fusionen –más que desafíen– la lógica de la dominación ideológica, no caerán en la categoría de la resistencia sino de su opuesto, esto es la acomodación y el conformismo*" (Giroux, 1985: 146).

4.3.2. – Resistencia y aportaciones teóricas asociadas a “resistencia escolar”.

Siguiendo ‘diversas perspectivas teórico-críticas’, con respecto a las percepciones y significados de los alumnos/as develados en esta investigación, se observa que es recurrente el fenómeno interpretativo “**resistencia escolar**”, el cual explica que entre los ‘alumnos/as’, así como en la interrelación con los ‘docentes de aula’ y de ‘dirección’, hay más bien formas de ‘**resistencia**’, en cuanto a las propiedades y dimensiones que develan del discurso las categorías “**vulnerabilidad escolar en el Liceo**”, “**construcción de identidad en los escolares**” y “**formas de resistencia escolar en el Liceo**”, esto considerando que la ‘resistencia’ (que está incorporada en el fenómeno y problema principal develado), usada como categoría analítica de análisis, sirve para entender e interpretar las tensiones y conflictos, las formas de *dominación y sumisión* que median en las relaciones entre el hogar, la escuela y el lugar de trabajo (Giroux, 1985), el valor de este concepto “*reside en su función crítica y en su potencial para utilizar las posibilidades radicales incluidas en su propia lógica y los intereses contenidos en el objeto de su expresión*” (Giroux, 1985),

Los actos de resistencia atentan contra el orden establecido,... “*no solo lo combaten de forma continua y tenaz, sino que se mofan de él, lo ridiculizan y lo trastocan simbólicamente como medio para vislumbrar una realidad justa y humana*” (Martínez, 2005: 94),

“*El origen de la resistencia se ubica en la antiestructura, donde la contradicción y el conflicto compiten con la continuidad de los símbolos rituales y los metafóricos y donde los alumnos intentan perturbar, obstruir y evadir las exigencias morales que incumben a los ritos instruccionales*” (McLaren, 1995: 158; en Martínez, 2005).

Es a través de las reivindicaciones que la resistencia se empieza a dotar de significado político y críticamente socializado, aquello ligado a la indignación política o moral, diferenciándose radicalmente de una conciencia que solo considera el plano privado de desviación sumisa y conformista, de impotencia aprendida (Giroux, 1985).

Tal como lo plantea Freire (1990), al ser la educación un terreno en que el poder y la política adquieren una expresión fundamental, es justamente ahí donde el significado, deseo, idioma y los valores se vinculan y responden a las más profundas creencias sobre el ser humano, he ahí, se entiende, que todos los actores en sus

discursos hablan de que hay una mayoría de 'alumnos/as vulnerables', ya que al respecto hay una internalización colectiva de las realidades objetivas que les rodean, pero que lo interpretan según sus roles y posición institucional (o de poder) en el Liceo.

Son importantes los contextos del cual provienen los estudiantes, ya que determina como se plantean frente a los distintos espacios donde se desenvuelven, Bourdieu (1998) sostiene al respecto que se interrelacionan dos campos: las relaciones de clase y las culturales, de esta manera la educación es el agente fundamental de reproducción y de la estructura de las relaciones de poder y las relaciones simbólicas entre las clases, en esa línea es importante el capital cultural heredado en la familia, tanto para el éxito como para el fracaso en la escuela, al respecto esto se puede observar en la mayoría de las familias que presentan vulnerabilidades económica-sociales, las cuales no desarrollan una producción cultural avanzada, lo que repercute en la deficiente motivación y preparación escolar para la adquisición de conocimientos. Ejemplo:

Alumnos/as:

- **Proviene de sectores socioeconómicamente deprimidos** (*"pobreza escolar"*).
- La mayoría de los estudiantes provienen de **familias con problemas** (*"problemática familiar"*).

Docentes de aula:

- Señalan que la mayoría de los alumnos/as enfrenta una **realidad escolar asociada a sectores socioeconómicamente bajos** (*"realidad escolar"*).
- Los estudiantes **provienen de familias disfuncionales, en muchos casos ausentes**, donde los jóvenes carecen de estímulos afectivos y motivacionales (*"familia ausente"*).
- Ven a los escolares teniendo una **vivencialidad cotidiana muy solitaria** (*"soledad escolar"*).

Dirección:

- Alto porcentaje de **escolares vulnerables** (*"vulnerabilidad escolar"*).
- Los estudiantes vienen de **familias disfuncionales, con padres ausentes y de escasa escolaridad** (*"familia ausente"*).
- Estudiantes con **carencias afectivas** (*"carencias afectivas"*).

Las esferas sociales representan esos pocos terrenos que proveen a los oprimidos la posibilidad de organizar importantes necesidades y relaciones, de un actuar humano con autonomía, es decir, una forma de resistencia que representa una expresión de solidaridad y autoafirmación (Giroux, 1985). Ejemplo:

Alumnos/as:

- Perciben **solidaridad escolar** más bien relativa entre pares, llegando a lo que definen como *'apañarse todo'* o *'acompañarse en todo'*, lo que no quita que puedan surgir entre ellos/as diferencias en cuanto a intereses individuales o grupales (*"solidaridad escolar"*).

Docentes de aula:

- Las **actitudes de solidaridad escolar entre alumnos/as**, son, sobre todo, para encubrir a los desordenados y/o a quienes transgreden la autoridad y las normas, también son solidarios/as para proteger a minorías, es común la práctica de encubrir para proteger, pero esto también viene acompañado de una contradicción, ya que paralelamente también hay violencia entre ellos, predominando la violencia verbal, con alumnos/as que utilizan un lenguaje vulgar ("*solidaridad escolar*").

Dirección:

- **Tendencia a que los escolares estén siempre a la defensiva**, son sensibles y perceptivos con el rechazo, o el ninguneo, por ejemplo una muy grave ofensa contra ellos es que un adulto o cualquiera les '*chispee los dedos*' ("*escolares a la defensiva*").

La resistencia ubica al estudiante en su cotidianidad escolar, con sus pequeños y grandes logros, con sus frustraciones, a través de la experiencia y la emotividad, como "*un individuo en busca de una identidad racial, sexual y de clase, que le permita cambiar radicalmente la realidad en la que está inmerso*" (Martínez, 2005: 97).

En este punto es importante destacar a Freire (1990), cuando sostiene que los estudiantes provenientes de sectores vulnerables de la sociedad, intentan reiteradamente reapropiarse de sus formas de entender el mundo desde su realidad, para eso conforman grupos o estilos con sus respectivos códigos, esto ya que constantemente hay una apropiación de la cultura que exponen por parte de sectores que reproducen la cultura dominante.

Touraine (1998) sostiene que lograremos vivir juntos si reconocemos que nuestra tarea común esta en combinar la acción instrumental e identidad cultural, es decir, si cada uno de nosotros se construye como sujeto y si nos damos leyes, instituciones y formas de organización social cuyo objetivo principal sea proteger nuestra exigencia de vivir como sujetos de nuestra propia existencia, de otra manera seguirán las desconfianzas, falta la '*escuela de la comunicación*'. Ejemplo:

Alumnos/as:

- Hay **distintas clases de estilos** con actitudes de diferenciación entre ellos y entre ellos y la sociedad, reflejo de eso es que hay varios grupos de estudiantes que participan en las llamadas tribus urbanas, con sus códigos respectivos ("*estilos grupales*").

Docentes:

- Los jóvenes **se unen y organizan en grupos**, algunos de los cuales son **agrupaciones tradicionales** para hacer desorden, travesuras, fumar a escondidas, pero así mismo hay otros grupos que se organizan por tendencias, modas o conductas de oposición a los roles institucionales, que lleva a algunos jóvenes a la transgresión normativa, estos son las denominadas **tribus urbanas** ("*grupos escolares*").

Dirección:

- Existen **estilos entre escolares**, que reflejan sus posiciones frente al mundo, son más bien modas, o tendencias, que se expresan a través de **grupos o expresiones individuales**, y que reflejan como ven el mundo desde donde están insertos. Los grupos son más bien del tipo tradicional y de tipo consumista, existiendo pocas tribus urbanas ("*estilos grupales*").

La resistencia agrega nueva profundidad a la noción de que el poder es ejercido sobre y por la gente dentro de diferentes contextos que estructuran las relaciones interactuantes de dominación y autonomía. Entonces, "*el poder no es nunca unidimensional, es ejercido no sólo como un modo de dominación sino también como un acto de resistencia*" (Giroux, 1985).

Las escuelas son vistas como parte de un universo de instituciones simbólicas que, en vez de imponer docilidad y opresión, reproducen sutilmente las relaciones existentes de poder a través de la producción y distribución de una cultura dominante que tácitamente confirma lo que significa ser educado, lo que no genera la confrontación por parte de los estudiantes.

En el aspecto de los conflictos alumnos/as-docentes, Bernstein (1977) aporta con el concepto de '*la estructuración*', que se refiere a la relación pedagógica en sí misma y al problema de cómo el poder y el control son conferidos y mediados entre maestros y estudiantes. Como Bernstein lo dice, '*la estructuración*' se refiere "*al grado de control que el maestro y el alumno poseen respecto a la selección, organización, ritmo y regulación del tiempo del conocimiento transmitido y recibido en la relación pedagógica*", control que por las relaciones de constante violencia entre alumnos/as y cada cierto tiempo dirigida hacia docentes del Liceo, es que se agudiza la descomposición del aparataje educativo municipal. Que no esta respondiendo a las necesidades o expectativas de los jóvenes.

En la relación de alumnos/as con docentes de aula y de dirección, es importante destacar la denominada '*acción pedagógica*' señalada por Bourdieu y Passeron (1998), la cual sostienen, se vale de relaciones de fuerza para imponer representaciones que se hallan al servicio de la clase dominante, constituyendo una forma de '*violencia simbólica*', de esta manera la autoridad pedagógica se presenta como un derecho de imposición legítimo de quien educa, por lo que está necesariamente implicada en la acción pedagógica. En tal sentido la autoridad y el poder están estrechamente relacionados, siendo ambos componentes de las relaciones de individuos y grupos, lo que genera actitudes de resistencia por parte de los jóvenes. Ejemplo:

Alumnos/as:

- **Constantes discusiones verbales con los docentes**, especialmente con los profesionales de aula, llegando en algunos casos a faltarse el respeto mutuamente, ya que señalan llegan con actitudes de *'amargarles el día'* ("*violencia verbal escolar*").

Docentes de aula:

- Perciben **violencia escolar con actitudes intimidatorias y amenazas** contra ellos, en esa línea se devela la **violencia psicológica contra algunos/as docentes**. De la violencia psicológica, pasa a verbal y de ahí esporádicamente puede llegar a física, sienten que está presente la transgresión escolar para con ellos/as y las autoridades ("*violencia psicológica escolar*").

Dirección:

- Existe **violencia escolar psicológica ejercida contra los docentes**, con bromas ofensivas, que fácilmente pueden pasar a violencia verbal, con groserías contra los adultos más expuestos a ellos, es decir, los docentes de aula, y donde en una menor cantidad de casos la relación puede llegar a la violencia física, eso dependiendo del tipo de interrelación y respeto relativo de los profesores/as con sus alumnos/as ("*violencia psicológica escolar*").

El estudiante trata de ocultar sus actos de resistencia, cuando sabe consciente o inconscientemente, que se encuentra políticamente en desventaja ante la hegemonía del enemigo. Sin embargo, "*el carácter oculto de los actos de resistencia, no le impiden al estudiante librar una tenaz y heroica lucha subterránea contra el ejercicio unilateral del poder*" (Martínez, 2005: 101).

La teoría de la resistencia rechaza la idea de que las escuelas son sitios simplemente instruccionales, analizando las culturas escolares dentro del convulsionado terreno de la lucha y la protesta (Giroux, 1985). Para muchos estudiantes de provenientes de contextos vulnerables, hay campos de 'tiempo real' donde deciden expresarse y actuar en forma opuesta al 'tiempo muerto' que frecuentemente se experimenta en las escuelas (Giroux, 1985). Ejemplo:

Alumnos/as:

- En el Liceo hay **pares desordenados/as** que muestran conductas que violan las reglas de la escuela, ya que sienten una escuela represiva. Una mayoría de estudiantes manifiestan indisciplina o desorden en Liceo, *'vacilando'* o *'carreteando'* incluso durante las horas de permanencia en el Liceo, con actitudes irreverentes, transgresoras y de agresividad, en los espacios del establecimiento, especialmente en el aula ("*indisciplina escolar*").

Docentes de aula:

- Alto porcentaje de **alumnos/as irresponsables, irreverentes e irrespetuosos/as frente a imposiciones, normas, valores institucionales y estudios**, es decir, **indisciplina escolar, sobre todo contra la exigencia académica**, aplicando la lógica de no hacer nada en relación con sus estudios, o *'de que no se haga'* ("*resistencia a exigencias*").

Dirección:

- **Indisciplina escolar y falta de respeto** contra todo tipo de **imprecisión docente, instrucciones y reglas imprecisas, retos y/o gritos**, cuando no se los escuchan o se **les exigen demasiado**, o cuando sienten que los **docentes de aula**

no dominan su disciplina o especialidad. Al respecto los estudiantes son muy perceptivos y **siempre están probando la personalidad de los adultos**, en especial de los docentes de aula ("*indisciplina escolar*").

Es aquí donde se, representa un terreno importante en la batalla ideológica por la apropiación de significado y experiencia, estas situaciones ofrecen la oportunidad para comprender lo político con lo personal, en cuanto a que el poder es mediado, resistido, y reproducido en la vida cotidiana (Giroux, 1985).

Otro rasgo importante y distintivo de las teorías de resistencia es su énfasis en la importancia de la cultura y, más específicamente, la producción cultural (Giroux, 1985).

Las experiencias vitales, los proyectos individuales y grupales, el conocimiento secreto ilícito e informal, los miedos y fantasías privadas, el poder anárquico amenazante que surge de la asociación irreverente no son agregados meramente interesantes (Giroux, 1985).

Goffman (2001; Herrera y Soriano, 2004), en su "*Teoría de la Interacción de Actores*" basada en el esquema interpretativo de la dramaturgia, permite comprender en los discursos los ritos de interacción comunicativa que aprendemos y ponemos en juego en nuestra vida cotidiana y nos ayuda a definir el rol como un conjunto organizado de expectativas de comportamiento en torno a una función o posición social (ejemplo, el docente de aula), como el '*rol*' que desempeñan los docentes pero que en los colegios municipales se encuentra en crisis.

Las relaciones sociales educativas se dan dentro del contexto de relaciones antagónicas en un interjuego de las cultura escolarizante de dominante y subordinado (Giroux, 1985).

De hecho Bourdieu (1998) postula que la escuela enseña la cultura de un grupo social determinado que ocupa una posición de poder en la estructura social, la que se reproduce a través de una "acción pedagógica", siendo esta la instancia más directa de transmisión cultural, y desde donde se contribuyendo a la reproducción de la estructura social, generándose de esta forma una reproducción cultural arbitraria, que contribuye a la reproducción social. Esta práctica de arbitrariedad cultural es un instrumento de dominación y de reproducción, así la cultura se reproduce y legitima, y toda acción pedagógica se convierte en violencia simbólica, imponiendo percepciones, así como significados, legitimándolos, es así como se impone la violencia simbólica sobre los alumnos, la cual es percibida por estos, actuando con diversas formas de resistencia. Ejemplo:

Alumnos/as:

- Se producen discusiones con los **docentes que actúan impositivamente contra ellos**. Solo imponen apoyándose en su rol, en ese sentido los encuentran 'pesados', con lo cual expresan que son antipáticos ("*docentes impositivos/as*").

Docentes de aula:

- Los estudiantes tienen **resultados deficientes en el plano académico-escolar**, siendo alto el porcentaje de repitentes, sumado a que sus familias tienen coberturas educativas interrumpidas que no les contribuyen a promoverles hábitos de estudio, ni identificación a nivel individual y grupal con la institución educativa ("*desmotivación escolar*").
- Hay una tendencia a que los estudiantes estén contra las normas que el Liceo les exige, incluso hay unos pocos escolares que desafían normas a través del consumo de drogas ("*resistencia a normas*").

Dirección:

- **Escolares sin expectativas ni motivaciones** educativas para lograr un mayor nivel cultural ("*desmotivación escolar*").

La teoría de la resistencia aplicada en el análisis de la escuela, permite analizar relaciones sociales y experiencias diferentes, frecuentemente antagónicas, entre los estudiantes de la cultura dominante y subordinado. Dentro de este modelo de análisis crítico, se vuelve posible iluminar cómo los estudiantes pueden, con los limitados recursos que tienen a su disposición, reafirmar las dimensiones positivas de sus propias culturas e historias y generar estrategias de resistencia a una realidad (Giroux, 1985), que consideran injusta con ellos, por lo que no es de extrañar la desmotivación, frustración y agresividad que hay en los jóvenes, sobre todo vulnerables.

4.3.3. – Resumen de la aportación teórica de la fase de integración.

Vistas así las percepciones y significaciones develadas por los distintos actores involucrados en esta investigación, los cuales pertenecen a la comunidad educativa, y realizado el trabajo de análisis respectivo, que conllevó a develar el objeto definitivo y principal fenómeno de la investigación, esto es: las **“Conductas de oposición y formas de resistencia escolar a la institucionalidad escolarizante”**.

Al respecto resumiendo la aportación teórica de esta fase de análisis, se bosqueja la necesidad de reimplementar una nueva forma de organización educativa, que sea inclusiva y que apunte hacia la equidad de los sectores juveniles más vulnerables del país, sobre todo de los jóvenes estudiantes de enseñanza media que participaron de este estudio y que pertenecen a la educación técnico profesional, la cual absorbe a los quintiles más deficitarios en el plano socioeconómico, y es justamente ese sector el que necesita de un protagonismo más activo del Estado a través de una educación estatal que guíe los requerimientos formativos de estudiantes que requieren de un aprendizaje de calidad (tanto científico humanista, técnico profesional, así como universitario). Es en este cuadro donde se encuentran esta investigación contextualiza en el nivel de enseñanza media TP, con un entorno que responde solo a los requerimientos e intereses de una economía transnacional postfordista que reproduce la inequidad y genera resistencias, sobre todo de segmentos marginalizados del estudiantado chileno.

Así es como actualmente en la educación chilena se desarrollan marcos conflictuales, relaciones contradictorias y dialécticas de modelos de gestión distintos, producto de intereses de interpretación entre los roles de los elencos administrativos (Ministerio de Educación, Seremi/s, direcciones-administración/es), docentes, (principalmente de los llamados liceos municipales, en este caso TP), estudiantes (en este caso TP) y de la sociedad civil.

La relación de los actores que participaron por parte de la institución educativa estudiada, develan la presencia de actitudes y conductas de agentes educativos que estarían contribuyendo a reproducir percepciones, significados y motivos de la expansión del Capital (según el modelo neoliberal) y del autoritarismo en

los espacios educativos, lo que redundará, a fin de cuentas, en la desigualdad de los aspectos decisionales, reflejo, en Chile, de todos los escenarios de la vida social.

En relación a lo anterior, el sistema educacional chileno se ha ido modificando en el transcurso de este último tiempo, situación que responde a las demandas que hacen a Chile el conjunto de transformaciones y cambios sociales que afectan a gran parte de las sociedades occidentales, y que obligan a hacer y reaccionar frente a los siguientes puntos: **1)** El impacto de la revolución causada por las tecnologías de la información y del conocimiento científico y tecnológico, **2)** La globalización y los riesgos que surgen, y sobre todo por las consecuencias que se generan en cuanto a, **3)** La desmodernización, desocialización y necesidad de democracia, y desinstitucionalización.

Estos eventos, por una parte facilitan el crecimiento de la sociedad, pero también contribuyen a socavar las identidades y las colectividades. Y es ahí donde la educación debe jugar un rol crucial en la protección de lo propio, de lo que une e identifica a un grupo o colectividad. En Chile, en los últimos años se ha abierto un debate entre posiciones conservadoras / autoritarias y progresistas / liberales, en torno a las concepciones curriculares y pedagógicas, en otras palabras, a la forma en que se está haciendo "Educación". En un escenario donde se reproduce la cultura de los sectores dominantes de la sociedad chilena, tal como lo definiría McLaren (1998) en su crítica a la sociedad capitalista. Estos sectores conservadores promueven en sus discursos una enseñanza tradicional que enfatiza la transmisión cultural, puesto que ésta sería una manera de continuar manteniendo sus posiciones privilegiadas (función latente de la escuela). Esto ha significado crisis por una política de Estado que genera y permite elencos administrativos que a espaldas de la sociedad civil continua perpetuando un sistema educativo desigual.

Por otro lado, una Educación con un marco identitario patronal, paternalista, autoritario, cortoplacista y mercadista que actúa sobre el alumnado, el profesorado y la sociedad civil, perdiendo estos la capacidad decisional donde la imposición de especialistas provenientes de áreas profesionales, tecnocráticas (de análisis postfordistas) imponen criterios que en un correcto y moderno trabajo interdisciplinario y de relaciones cívicas no causarían problemas, pero que en lo concreto y objetivo, este trabajo interdisciplinario y cívico ha significado más exclusión que inclusión, dificultando el real aporte de lo que significaría el real trabajo

democrático educacional de un pueblo, representado en instituciones apoyadas desde el Estado.

Lo anterior en un cuadro societal '*complejo*' (Morin, 1999), donde el trabajo en Educación absorbe y "contiene" las grandes contradicciones económicas, sociales, culturales y políticas del actual modelo económico mundial.

La respetabilidad y no respetabilidad del análisis de las relaciones entre una educación administrada para y por el mercado y una administrada para y por la sociedad civil (en el caso de este trabajo, por los estamentos de los establecimientos educativos que hoy se llaman 'municipales'), en el marco de lo institucional y el proceso de enseñanza-aprendizaje, está en abordar los intereses políticos direccionales administrativos que obedecen a lograr objetivos mercadistas cortoplacistas, dentro de exigencias de políticas públicas inmediatistas, exigidas por presiones mediáticas (medios de comunicación con intereses sujetos a manejos políticos-económicos), y los intereses de la sociedad civil que se ve "segmentada" por administraciones autoritarias y verticalistas, más que ser conducidos por autoridades' en el área del mejoramiento metodológico y de logros de objetivos en el tiempo, en un marco de horizontalidades en las competencias profesionales (y de los directamente involucrados, como los estudiantes), por el bien de la educación y sociedad chilena.

En este sentido el "motivo cosmopolita", nos llama a recoger experiencias exitosas en otros países, pero para adaptarlas a nuestra realidad, sin copiarlas casi en su totalidad, para no seguir cayendo en un parroquialismo que solo suele ver la realidad interna, a nivel nacional, descuidando las grandes distancias que se han ido generando, sobre todo en las últimas décadas, entre países del mundo capitalista desarrollado y los países del mundo subdesarrollado del capitalismo (esto, considerando el drama de la educación en las periferias del mundo).

Es así que los roles abordados en este estudio, se analizan desde una perspectiva teórica de inclusión- exclusión, considerando que este complejo de relaciones acotado nos permite comprender un cuadro de relaciones, interrelaciones y reciprocidades que reproducen una herencia burocrática y autoritaria que dejó la dictadura militar (1973-1989), y que solo "agudizó" un atavismo histórico identitario patronal, paternalista y autoritario, que va de la mano con el nacimiento de la nación-estado chileno.

Solo de esta manera podemos analizar una situación o actividad, en el plano educativo, tal como lo aborda este estudio, siguiendo enfoques como: el eje conceptual/teórico orientador en los planteamientos de Peter Berger y Thomas Luckmann (1997, 1999), desarrollados en "*La Construcción social de la realidad*"; en Bourdieu (et al., 1998) y su teoría de la reproducción, de Berger (1976), considerando las dimensiones de la conciencia sociológica por él señalada: El 'desenmascaramiento', el de la 'no respetabilidad' y el 'motivo cosmopolita'. También se pueden introducir elementos provenientes de los planteamientos de Touraine (1998), basados, sobretodo, en 'La escuela del sujeto' y la democratización de los espacios. Asimismo se pueden abordar otros autores como Morin (1999), Giddens (2000) y Castells (2002), que aportan en el ámbito de la Educación desde una óptica crítica, pero con una propuesta humanizadora, sobre todo para los espacios institucionales educativos.

Al respecto, la dialéctica formulada por Berger y Luckmann (1997, 1999), confirma que, las instituciones son construcciones sociales, en este caso, instituciones educativas que expresan la desigual entrega de capital cultural y reflejo del orden social capitalista (material). El capitalismo demanda mano de obra barata que, con poco prestigio social y carentes de poder, reproduce las condiciones para la producción material en todas sus formas.

La educación moderna se aplica como la respuesta a las necesidades económicas del desarrollo capitalista industrialista / informacional. Castells (2002) define a este período como reestructuración global del capitalismo, señalando que la nueva sociedad que surge de este proceso de cambio, es tanto capitalista como informacional, presentando una variación considerable en diferentes países, según su historia, cultura, instituciones, y su relación específica con el capitalismo global y la tecnología de la información.

Esta investigación comprobó que en el espacio educativo trabajado se práctica y se construye 'arbitrariedad cultural', entendida como aquel sistema de ideas, creencias, valores que se establecen y aceptan como legítimas y adecuadas y, que en realidad, responden a intereses particulares de un grupo social (o de interés) determinado.

Bourdieu (et al., 1998) señala que la autoridad pedagógica, no están conscientes de los fines reales a los que sirven, lo cual es producto del trabajo realizado por la arbitrariedad cultural que representa, de esta manera en el interior de la institución, se producen relaciones y expresiones de violencia de poder y simbólica, entre los actores involucrados.

Finalmente, la identidad es un elemento clave de la realidad subjetiva. Es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad. Los tipos de identidad son productos sociales '*tout court*', elementos relativamente estables de la realidad social objetiva, y son los que en última instancia ayudan a definir una voluntad de transformación, que es lo que en definitiva puede llegar a lograr un profundo y verdadero mejoramiento de las relaciones laborales al interior de los centros educativos, y la superación de las contradicciones dialécticamente construidas entre el elenco administrativos, docentes, alumnos/as y sociedad civil (entorno vecinal) de la mano de lo que Touraine (1998) señala como la democratización de la escuela (llevado en este caso a la Educación), lo que permitiría la formación de 'sujetos', los cuales podrían llegar a contribuir a un mundo más humanizado, donde en palabras de Morin (1999), se exprese el carácter ternario del hombre, es decir, un individuo, que se sienta parte de la sociedad, parte de la especie, que permita regenerar el civismo, la solidaridad y la responsabilidad. Cosa que en Chile, solo señala débitos.

CONCLUSIÓN.

A continuación la conclusión con las principales percepciones y significados (desde los datos de los discursos planteados por los distintos actores participantes del estudio y pertenecientes a la comunidad educativa), **y que presenta los alcances de la pregunta de investigación y de los objetivos, tanto general como específicos**, develando lo que se buscaba a través de la interpretación de los discursos y de la teoría, es decir, el fenómeno general que dificulta el desenvolvimiento institucional en el proceso de enseñanza aprendizaje, el cual representa la principal problemática instalada en el establecimiento:

El trabajo en cuestión, permitió develar **las percepciones y significados que alumnos/as de enseñanza media de un Liceo Técnico Profesional, con problemas disciplinarios, atribuyen a su experiencia escolar**, así mismo este estudio aborda como **estos jóvenes perciben la interacción entre pares**, también como **los alumnos/as involucrados en esta investigación perciben a los docentes**, y a su vez **como perciben los docentes a estos/as alumnos/as**.

Al respecto, los docentes que atienden a estos cursos fueron para esta investigación un gran aporte complementario, sobre todo para entender las dinámicas de vivencialidad de los jóvenes, ya que entregaron elementos que permitieron contrastar y entender aun más las percepciones y significados que atribuyen o tienen estos estudiantes en sus relaciones y experiencias desde el punto de vista axiológico y formativo, todo lo cual obviamente en un cuadro de relaciones e interacciones complejas, reflejo y reproducción del tipo de convivencias societal actual.

El presente trabajo de análisis, de una realidad y convivencialidad (como son las relaciones en Educación), se presenta como un mundo intersubjetivo, y las percepciones, significados y lenguaje que transmite sirven para objetivizar la vida cotidiana, en esa línea, la significación es la producción humana de signos, y el lenguaje es el sistema de signos más importante de la sociedad humana.

A.- Si queremos comprender los fenómenos sociales donde los jóvenes aparecen involucrados en estudios acerca de sus realidades, debemos estudiar los espacios de habla donde construyen esa realidad social, es el caso de esta investigación, la cual, en cuanto al **objetivo general**, logró “**Conocer las percepciones y significados que tienen de su experiencia escolar en interacción con los docentes (de aula, técnico y directivo), alumnos y alumnas de Educación Media con problemas disciplinarios, en un Liceo Municipal Técnico Profesional de la comuna de Santiago**”, así mismo en cuanto al primer **objetivo específico**, logró “**Caracterizar las percepciones y significados de alumnos y alumnas de educación media con problemas de disciplina en la interacción con sus pares**”. Las cuales presento a continuación:

- **Estigmatización externa de la comunidad educativa**, que se debe sobre todo al prejuicio contra los escolares por provenir de comunas periféricas y por ser mirados en menos en relación con los otros liceos de la zona (“*estigmatización institucional*”).
- **Se sienten discriminados**, en variados campos, tanto del exterior como desde el interior de la comunidad educativa (“*escolares discriminados*”).
- Perciben un **maltrato** que reciben especialmente por parte de los docentes (“*escolares maltratados*”).
- La **mediación institucional no cumple con la función** de mediar en los conflictos entre estudiantes, como entre estudiantes y profesores (“*mediación insuficiente*”).
- Perciben grados de **violencia entre ellos** (“*violencia entre escolares*”).
- Dicen conocer los alcances **del bullying** que practican en el Liceo (“*bullying escolar*”).
- La **violencia física es recurrente** (siendo la menos común cuando se ejerce contra los docentes), con riña a golpes y excepcionalmente, riña con arma blanca, le sigue la violencia verbal entre pares, donde discuten con ofensas y lenguaje o palabras vulgares, dirigidas tanto contra ellos, como desde los alumnos/as hacia los docentes y viceversa, esto último en menor medida, finalmente perciben que le sigue la violencia psicológica entre ellos, sobre todo cuando los alumnos/as, o alumnos/as-docentes, traspasan los códigos de tolerancia no instituida normativamente (“*violencia física escolar*”).
- **Proviene de sectores socioeconómicamente deprimidos** (“*pobreza escolar*”).

- La mayoría de los estudiantes provienen de **familias con problemas** (“*problemática familiar*”).
- Hay **distintas clases de estilos** con actitudes de diferenciación entre ellos y entre ellos y la sociedad, reflejo de eso es que hay varios grupos de estudiantes que participan en las llamadas tribus urbanas, con sus códigos respectivos (“*estilos grupales*”).
- Se producen discusiones con los **docentes que actúan impositivamente contra ellos**. Solo imponen apoyándose en su rol, en ese sentido los encuentran ‘*pesados*’, con lo cual expresan que son antipáticos (“*docentes impositivos/as*”).
- **Constantes discusiones verbales con los docentes**, especialmente con los profesionales de aula, llegando en algunos casos a faltarse el respeto mutuamente, ya que señalan llegan con actitudes de ‘*amargarles el día*’ (“*violencia verbal escolar*”).
- Perciben **solidaridad escolar** más bien relativa entre pares, llegando a lo que definen como ‘*apañarse todo*’ o ‘*acompañarse en todo*’, lo que no quita que puedan surgir entre ellos/as diferencias en cuanto a intereses individuales o grupales (“*solidaridad escolar*”).
- En el Liceo hay **pares desordenados/as** que muestran conductas que violan las reglas de la escuela, ya que sienten una escuela represiva. Una mayoría de estudiantes manifiestan indisciplina o desorden en Liceo, ‘*vacilando*’ o ‘*carreteando*’ incluso durante las horas de permanencia en el Liceo, con actitudes irreverentes, transgresoras y de agresividad, en los espacios del establecimiento, especialmente en el aula (“*indisciplina escolar*”).

B.- Esta investigación, en cuanto al segundo **objetivo específico**, logró “**Identificar cómo perciben a los docentes (de aula y de dirección) en el desempeño de su rol, los alumnos y alumnas de Educación Media con problemas de disciplina**”. Las cuales presento a continuación:

- **Se sienten discriminados**, en variados campos, tanto del exterior como desde el interior de la comunidad educativa (“*escolares discriminados*”).
- Perciben un **maltrato** que reciben especialmente por parte de los docentes (“*escolares maltratados*”).
- La **mediación institucional no cumple con la función** de mediar en los conflictos entre estudiantes, como entre estudiantes y profesores (“*mediación insuficiente*”).
- La **violencia física es recurrente** (siendo la menos común cuando se ejerce contra los docentes), con riña a golpes y excepcionalmente, riña con arma blanca, le sigue la violencia verbal entre pares, donde discuten con ofensas y lenguaje o palabras vulgares, dirigidas tanto contra ellos, como desde los alumnos/as hacia los docentes y viceversa, esto último en menor medida, finalmente perciben que le sigue la violencia psicológica entre ellos, sobre todo cuando los alumnos/as, o alumnos/as-docentes, traspasan los códigos de tolerancia no instituida normativamente (“*violencia física escolar*”).
- Se producen discusiones con los **docentes que actúan impositivamente contra ellos**. Solo imponen apoyándose en su rol, en ese sentido los encuentran ‘*pesados*’, con lo cual expresan que son antipáticos (“*docentes impositivos/as*”).
- **Constantes discusiones verbales con los docentes**, especialmente con los profesionales de aula, llegando en algunos casos a faltarse el respeto mutuamente, ya que señalan llegan con actitudes de ‘*amargarles el día*’ (“*violencia verbal escolar*”).

C.- Esta investigación en cuanto al tercer **objetivo específico**, logró “**Identificar cómo perciben a los alumnos y alumnas de educación media, en su cotidianidad escolar, los docentes de aula y de dirección**”. Las cuales presento a continuación:

Docentes de aula:

- **imagen externa negativa** del Liceo, de la cual se exculpan ya que sienten no se dirige tanto contra los docentes, sino que es producto de la mala imagen de los estudiantes (“*crítica externa*”).
- **Diferencias valóricas entre docentes y escolares** (“*diferencias valóricas*”).
- **Estudiantes son irreverentes** frente a los roles, normas y valores institucionales (“*escolares disruptivos*”).
- Mucha agresividad entre los escolares (“*agresividad entre escolares*”).
- **Violencia verbal entre escolares**, especialmente con **insultos**, en esta línea y en menor medida ocurre contra los docentes de aula, aun en menos ocasiones se ven expuestos a este tipo de violencia los otros estamentos, es importante destacar que cuando la agresividad escala le sigue la violencia psicológica, con variadas amenazas, y puede llegar a violencia física, lo cual es recurrente entre los jóvenes, sobre todo por temas del tipo de interrelación cotidiana, también por robos y por asuntos de relaciones de pareja (“*violencia verbal escolar*”).
- Señalan que la mayoría de los alumnos/as enfrenta una **realidad escolar asociada a sectores socioeconómicamente bajos** (“*realidad escolar*”).
- Los estudiantes **provienen de familias disfuncionales, en muchos casos ausentes**, donde los jóvenes carecen de estímulos afectivos y motivacionales (“*familia ausente*”).
- Ven a los escolares teniendo una **vivencialidad cotidiana muy solitaria** (“*soledad escolar*”).
- Los estudiantes tienen **resultados deficientes en el plano académico-escolar**, siendo alto el porcentaje de repitentes, sumado a que sus familias tienen coberturas educativas interrumpidas que no les contribuyen a promoverles hábitos de estudio, ni identificación a nivel individual y grupal con la institución educativa (“*desmotivación escolar*”).

- Los jóvenes **se unen y organizan en grupos**, algunos de los cuales son **agrupaciones tradicionales** para hacer desorden, travesuras, fumar a escondidas, pero así mismo hay otros grupos que se organizan por tendencias, modas o conductas de oposición a los roles institucionales, que lleva a algunos jóvenes a la transgresión normativa, estos son las denominadas **tribus urbanas** (“*grupos escolares*”).
- Perciben **violencia escolar con actitudes intimidatorias y amenazas** contra ellos, en esa línea se devela la **violencia psicológica contra algunos/as docentes**. De la violencia psicológica, pasa a verbal y de ahí esporádicamente puede llegar a física, sienten que está presente la transgresión escolar para con ellos/as y las autoridades (“*violencia psicológica escolar*”).
- Hay una tendencia a que los estudiantes estén contra las normas que el Liceo les exige, incluso hay unos pocos escolares que desafían normas a través del consumo de drogas (“*resistencia a normas*”).
- Las **actitudes de solidaridad escolar entre alumnos/as**, son, sobre todo, para encubrir a los desordenados y/o a quienes transgreden la autoridad y las normas, también son solidarios/as para proteger a minorías, es común la práctica de encubrir para proteger, pero esto también viene acompañado de una contradicción, ya que paralelamente también hay violencia entre ellos, predominando la violencia verbal, con alumnos/as que utilizan un lenguaje vulgar (“*solidaridad escolar*”).
- Alto porcentaje de **alumnos/as irresponsables, irreverentes e irrespetuosos/as frente a imposiciones, normas, valores institucionales y estudios**, es decir, **Indisciplina escolar, sobre todo contra la exigencia académica**, aplicando la lógica de no hacer nada en relación con sus estudios, o ‘*de que no se haga*’ (“*resistencia a exigencias*”).

Dirección

- **Mala opinión externa de los integrantes del Liceo**, pero se exculpan, señalando que es del perfil de los estudiantes, que son los que terminan perjudicando al establecimiento (“*institución estigmatizada*”).
- Sensibilidad en los escolares con respecto al **maltrato docente**, especialmente del docente de aula (“*maltrato escolar*”).
- Desde el exterior del Liceo opinan que los alumnos/as del establecimiento son **transgresores/as y delincuentes**, provenientes de sectores socioeconómicos bajos, relacionados con el estilo flaute (“*escolares disruptivos*”).

- Existen **conductas escolares prescritas desde su hábitat** y entorno familiar (*“conductas prescritas”*).
- Hay **violencia entre los estudiantes**, y su tendencia principal en la forma de agredirse es con **insultos y/o garabatos**, es decir, **violencia verbal**, después le sigue la violencia psicológica, con amenazas de agresión, en esa línea y cuando la agresividad en las discusiones y conflictos escala, esta suelen terminar entre ellos con golpes, es decir violencia física (*“violencia verbal escolar”*).
- **Bullying** entre los jóvenes, y este es entendido en toda su magnitud por estos, **este suele ser verbal**, luego psicológico y ocasionalmente puede llegar a riñas y golpes (*“bullying escolar”*).
- Alto porcentaje de **escolares vulnerables** (*“vulnerabilidad escolar”*).
- Los estudiantes vienen de **familias disfuncionales, con padres ausentes** y de **escasa escolaridad** (*“familia ausente”*).
- Estudiantes con **carencias afectivas** (*“carencias afectivas”*).
- **Escolares sin expectativas ni motivaciones** educativas para lograr un mayor nivel cultural (*“desmotivación escolar”*).
- Existen **estilos entre escolares**, que reflejan sus posiciones frente al mundo, son más bien modas, o tendencias, que se expresan a través de **grupos o expresiones individuales**, y que reflejan como ven el mundo desde donde están insertos. Los grupos son más bien del tipo tradicional y de tipo consumista, existiendo pocas tribus urbanas (*“estilos grupales”*).
- Hay una percepción de cierta **promiscuidad sexual entre los escolares**, donde la iniciativa irresponsable en el cuidado de sus relaciones sexuales, suele ser de la joven, manifestando de esa forma la necesidad de afecto que no encuentra en su hábitat familiar cotidiano (*“promiscuidad escolar”*).
- Existe **violencia escolar psicológica ejercida contra los docentes**, con bromas ofensivas, que fácilmente pueden pasar a violencia verbal, con groserías contra los adultos más expuestos a ellos, es decir, los docentes de aula, y donde en una menor cantidad de casos la relación puede llegar a la violencia física, eso dependiendo del tipo de interrelación y respeto relativo de los profesores/as con sus alumnos/as (*“violencia psicológica escolar”*).
- **Tendencia a que los escolares estén siempre a la defensiva**, son sensibles y perceptivos con el rechazo, o el ninguneo, por ejemplo una muy grave ofensa contra ellos es que un adulto o cualquiera les *‘chispee los dedos’* (*“escolares a la defensiva”*).

- **Indisciplina escolar y falta de respeto** contra todo tipo de **imprecisión docente, instrucciones y reglas imprecisas, retos y/o gritos**, cuando no se los escuchan o se les exigen demasiado, o cuando sienten que los **docentes de aula no dominan su disciplina o especialidad**. Al respecto los estudiantes son muy perceptivos y **siempre están probando la personalidad de los adultos**, en especial de los docentes de aula (*“indisciplina escolar”*).

D.- Resumen final:

Finalizando, se concluye que los estudiantes muestran conductas de oposición y de resistencia, las cuales reflejan demotivación, frustración y agresividad, esto desafiando las reglas y roles de la escuela, resintiendo de esta manera una lógica que da forma a tales conductas, y que está firmemente enraizada en formas de hegemonía ideológica, que se encuentra tanto dentro de la escuela, como fuera de esta, particularmente en la familia, en el grupo de amigos, en la cultura a la cual se adscriben y en la sociedad.

Los alumnos sienten una escuela represiva que les exige en un panóptico de control social, un orden, limpieza, pasividad, obediencia, sexualidad (en cuanto a masculinidad y femineidad) sistémica, pero subyace una lógica que tiene poco que ver con la resistencia a las normas escolares, pero mucho con la vida de la clase trabajadora y con la cultura de masas en general. De hecho la conducta dentro de la escuela puede ser de oposición, pero al mismo tiempo puede tener poco que ver con el indicador de protesta en contra de la lógica de la escolarización,

Al respecto de lo anterior, esto por ejemplo, se manifiesta en las alumnas del Liceo que hacen ostentación de sus preferencias sexuales y pasan bastante tiempo hablando de muchachos, parejas o pololos, que más que sugerir resistencia, este tipo de conducta de oposición reproduce un modo opresivo de sexismo machista que tiene poco que ver con la resistencia a las normas escolares pero mucho con el sexismo dominante que caracteriza la vida de la clase trabajadora y con la cultura de masas en general, esto no sólo sugiere una enorme indiferencia hacia la escuela sino también una forma de ideología que no es compatible con la tarea de la reconstrucción social. A menos que surja una crítica ideológica a la cultura escolar que el establecimiento educativo reproduce, de hecho en algunos casos los estudiantes pueden no ser conscientes de los fundamentos políticos de su posición hacia la escuela, a excepción de la preocupación general por su naturaleza dominante y de la necesidad de escapar

de ésta de alguna manera. Por eso critican y adoptan actitudes de resistencia contra el autoritarismo y conservadurismo de los Docentes.

Una de las medidas más importantes que clarifican la resistencia hacia la escuela, ha de encontrarse no en la conducta abierta de los estudiantes sino en la naturaleza de sus actitudes hacia la escuela como institución hegemónica.

Al respecto una de sus formas alienadas de resistencia es a través de ser observados en el consumismo, en este sentido los docentes de aula y la orientadora del Liceo observan que provienen de hogares deficitarios en los económico-social-cultural, y que utilizan el consumo materialista como una forma de proyectar una imagen de bienestar económico, descuidando de paso sus estudios, ya que hay un porcentaje aproximado de 50% de alumnos/as que trabajan en variados oficios que no requieren especialización, esto se ve sobre todo reflejado en los alumnos/as marqueros/as, y se expresa también con los estilos que suscriben los alumnos/as.

Otra característica que develan los estudiantes y que se relaciona con resistencias está asociada a la violencia en el Liceo, donde los alumnos/as observan que hay muchos/as 'alumnos/as agresivos/as', y eso por intolerancia, pesimismo, baja autoestima y frustración frente a su realidad socio-económica-cultural; al respecto los docentes de aula dejan ver que los 'alumnos/as agresivos/as', son consecuencia de sus contextos sociales,

Los estudiantes perciben 'violencia entre alumnos/as', más cercana a la agresión física, esto por diferencias de carácter, intereses, o defensa del grupo de amigos/as al cual se adscriben, lo mismo observan los docentes de aula y de dirección, pero además, asociándola e interpretándola como un bullying que puede llegar a los golpes, esa violencia muchas veces se da por defender intereses de pareja, donde sobresalen más las niñas.

En el Liceo se devela 'violencia simbólica' institucional, la cual se realiza por un acto que es a la vez de conocimiento (de la estructura, del sentido común, de la posición propia y la ajena, entre otras), de re-conocimiento (porque dota de sentido subjetivo esa estructura, ese sentido común, esas posiciones), pero también de desconocimiento. Por eso, para comprender este mecanismo, es necesario comprender el habitus, como sistema de disposiciones adquiridas por los agentes sociales, como estructura estructurada estructurante, y como sentido práctico, ya que los sujetos son en realidad agentes actuantes y conscientes dotados de un sentido práctico. En tal sentido los alumnos/as perciben autoritarismo y conservadurismo en las relaciones e interacciones asimétricas entre ellos y los demás estamentos del establecimiento, principalmente con los 'docentes de aula', pero también con los 'docentes de dirección' y en menor medida con los 'asistentes de la educación'.

Al respecto los docentes de aula develan 'violencia simbólica', donde dirección, docentes y asistentes como adultos y sujetos dominantes dentro de la institución educativa, exigen a los estudiantes, como sujetos dominados, una visión del mundo, de los roles sociales, de las categorías cognitivas y de las estructuras mentales, lo que también constata la directora, ya que la mayoría de los/as profesores/as no se dan cuenta de su imposición de voluntad percibida como simple autoritarismo, usando para ello su rol, lo mismo reafirma la orientadora al valorar que la 'violencia simbólica' se facilita cuando los docentes de aula, directivos y técnicos, expresan una superioridad valórica denostativa en su relación con los alumnos/as, lo que implica que las normas son interpretadas desde el estamento docente y su rol de transmisión cultural y control social en el micro espacio del Liceo frente a los estudiantes.

Los jóvenes constatan algún grado de 'violencia contra los docentes', que puede llegar a ser física, aunque prima la agresión psicológica y verbal, en esta última divisan que discuten con ofensas y lenguaje o palabras vulgares, dirigidas tanto entre alumnos/as, como desde los alumnos/as hacia los docentes y viceversa, esto último en menor medida, y eso por las malas relaciones y visiones contrapuestas de mundo que hay entre muchos alumnos/as con la mayoría de los docentes.

Los docentes de aula y directora plantean que existe 'violencia física', la cual es recurrente entre los jóvenes (con golpes, simples riñas y riñas con arma blanca), sobre todo por temas de pareja, hay un planteo donde develan un alto grado de violencia entre los alumnos/as, y también contra algunos/as docentes, en la forma de violencia psicológica, que es la más recurrente hacia ellos, y que se caracteriza por las amenazas, también señalan que entre los alumnos/as hay mucha "violencia verbal", sobre todo por parte de los jóvenes, en menor medida esto se da contra los docentes de aula, aunque están expuestos a esta, aun en menos ocasiones se ven expuestos a este tipo de violencia los otros estamentos.

Con respecto a formas de 'reproducción' que acompañan a muchas actitudes de resistencia en la unidad educativa, en los discursos de los docentes (de aula, técnico y directivo) se devela la reproducción *social* y *cultural*. En cuanto a la reproducción social, esta reproduce una estructura de posiciones sociales, favoreciendo a personas y/o grupos dominantes que reflejan en el liceo la reproducción de las clases sociales, su origen y las consecuencias de la desigualdad económica en la sociedad. Así mismo en el establecimiento se devela la reproducción cultural, que plantea cómo pueden repetirse y reproducirse principios que subyacen en la estructura social y en la transmisión del campo cultural de la Unidad Educativa, que como estructura, alberga a la cultura dominante en el proceso de escolarización, que produce

y reproduce, selecciona y legitima, a la conciencia, cultura, clase y dominación, en el marco de la lógica que contiene los imperativos de la escuela.

Esta reproducción *social* y *cultural* se devela en las adquisiciones materiales de 'alumnos/as consumistas' que sin mayor información comparativa crítica, se ven influenciados por el mercado del consumo.

Los conceptos de capital cultural y habitus son centrales para comprender cómo los mecanismos de reproducción cultural, funcionan concretamente dentro del establecimiento educativo. Este habitus, representa el vínculo mediador entre estructuras, prácticas sociales y reproducción.

De esta manera, se puede entender como los estudiantes cuyas familias tienen una débil conexión con formas de capital cultural altamente evaluadas por la sociedad dominante, están en una decidida desventaja. Así se constata en esta frontera o fuerza de aislamiento un código educacional dominante (en la perspectiva de Bernstein, 1985), en este caso el código de colección, donde existe una fuerte clasificación y estructuración que toma la forma de un currículum tradicional caracterizado por rígidos límites en las materias, y fuertes relaciones jerárquicas entre estudiantes y maestros, que genera oposición desde los alumnos/as.

En la escuela se estructuran planes educativos, que resultan de un proceso de selección de cultura en el que son evidentes y transparentes los contenidos culturales para ser enseñados y aprendidos, y donde, también se da el currículum oculto, entendido como proceso de selección de cultura que recorre veladamente el currículum manifiesto, ya que éste no hace explícitos todas las ideas, concepciones y principios orientadores que dan sentido al proceso de enseñanza y aprendizaje, estos, estarían teñidos por paradigmas culturales que representan intereses de sectores dominantes de la sociedad, entregando valores, conocimientos, y cosmovisiones.

En este contexto, la estructura social está presente en la interacción social bajo la forma de esquemas de percepción y de apreciación inscritos en el cuerpo de los agentes interactivos involucrados, los/las docentes que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje serán proclives a reproducir las desigualdades, que generan y mantienen las desigualdades sociales existentes entre ellos y que se materializan en la distribución desigual de los recursos escasos de una sociedad.

PROPUESTA.

Propuesta: “Hacia una Convivencia Escolar participativa, comprensiva, inclusiva, significativa y democrática”.

Esta propuesta se plantea ampliar y fortalecer la participación democrática transversal de todos los integrantes de los estamentos de la Comunidad Educativa, a través del consenso en la elaboración, construcción, sentido, eficacia, pertinencia, e inclusión en el **“Manual de Convivencia Escolar”**, que supere creencias y prejuicios, que puedan estar en las percepciones y significados que se atribuyen, y así fomentar la comprensión e interpretación para el mejoramiento y logro de los propósitos de la Unidad Educativa.

Misión.

La misión de esta propuesta es favorecer, a través del ‘manual de convivencia’, la construcción de una comunidad escolar participativa, transversal, eficaz, pertinente, inclusiva y democrática, que supere creencias y prejuicios, que puedan estar en las percepciones y significados que se atribuyen.

Visión.

La propuesta para favorecer la construcción de una comunidad escolar democrática participativa, transversal, eficaz, pertinente, inclusiva y democrática, que supere creencias y prejuicios, que puedan estar en las percepciones y significados que se atribuyen, debe:

- Fortalecer la participación transversal, en las decisiones institucionales, por parte de todos los integrantes de la Comunidad Educativa.
- Crear espacio de participación, análisis, discusión y proposición transversal en la Comunidad Educativa.
- Desarrollar procesos de construcción de un Manual de Convivencia transversalizador en cuanto a los estamentos, así como también procesos de construcción transversal (en cuanto a los estamentos), de los Reglamentos Internos.
- Fortalecer los elementos axiológicos en todos los integrantes de la Comunidad educativa.

- Fortalecer la participación en el proceso de enseñanza aprendizaje, de todos los integrantes de la Comunidad educativa.
- Elaborar un espacio académico en donde se propicie el diálogo de los saberes en la perspectiva del desarrollo de una identidad de la Unidad Educativa.
- Crear un adecuado ambiente laboral en post del mejoramiento docente.
- Crear un adecuado ambiente laboral en post del mejoramiento educativo.
- Que el trabajo docente tenga una visión holística, sea eficaz, estimulante y motivador/a.
- Dotar de sentido en el aula al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Crear adecuados ambientes de aula en post del mejoramiento educativo.
- Que los profesores se autoevalúen reconociendo sus avances y dificultades presentadas en el proceso de la enseñanza-aprendizaje.
- Lograr el respeto y valoración entre todos los integrantes de la Comunidad Educativa, comprendiendo las diferentes características socio-económicas-culturales (contextuales), para el mejoramiento y logro de los propósitos educativos del establecimiento.
- Superar las creencias y prejuicios que hay en los integrantes y entre estamentos del establecimiento, y que dificultan la gestión y propósito educativo de la institución.

Objetivos:

El Objetivo General de esta propuesta es:

Lograr en base a talleres, que se institucionalice, a través del Manual de Convivencia, la participación transversal, inclusiva y democrática de los estamentos, superando creencias y prejuicios, **que puedan estar en las percepciones y significados que se atribuyen**, y de esta manera fortalecer la comprensión e interpretación para el mejoramiento y logro de los propósitos educativos del establecimiento.

Los Objetivos Específicos de esta propuesta son:

- Favorecer la internalización de los deberes y derechos de cada uno de los integrantes de la Comunidad Educativa.
- Creación y elaboración de espacios de participación, análisis, discusión y proposición transversal en la Comunidad Educativa.

- Fortalecer el respeto y valoración entre todos los integrantes de la Comunidad Educativa, en el marco de la comprensión de las diferentes características socio-económicas-culturales (contextuales), superando creencias y prejuicios, **que puedan estar en las percepciones y significados que se atribuyen**.
- Desarrollo constante de talleres que fortalezcan la Convivencia escolar democrática, con participación transversal, e inclusión de todos los integrantes de los estamentos de la Comunidad Educativa.

Acciones a desarrollar en la propuesta.

Recursos humanos: Participantes y beneficiarios:

- Dirección del establecimiento:
- Docentes Directivos: Director/a, Subdirector/a, Inspector General.
- Docentes Técnicos: Jefatura de UTP, Curriculista, Evaluador/a, Orientador/a.
- Docentes de aula.
- Asistentes de la Educación.
- Padres, madres y apoderados de los alumnos/as.
- Alumnos/as.
- Representantes y autoridades vecinales del entorno del establecimiento.

Compromisos.

En esta propuesta se plantea ampliar y fortalecer la participación democrática transversal de todos los integrantes de los estamentos, a través del consenso en la elaboración, construcción, sentido, eficacia, pertinencia, e inclusión en el **“Manual de Convivencia Escolar”**, fomentando de esta manera el respeto y valoración entre todos los integrantes de la Comunidad Educativa, en el marco de la comprensión de las diferentes características socio-económicas-culturales (contextuales), superando creencias y prejuicios, **que puedan estar en las percepciones y significados que se atribuyen**, para el mejoramiento y logro de los propósitos educativos del establecimiento.

Al respecto, el principal Reglamento Interno, desde donde parten los demás reglamentos internos es el ‘PEI’, y este debe estar en coincidencia, con el principal reglamento normativo que es el **‘Manual de Convivencia Escolar’**, el cual esboza los otros reglamentos, que a su vez tienen su propio cuerpo normativo, como el Reglamento de Evaluación, y los Reglamentos de CC.EE, CCPA y Consejos Escolares, todos los cuales permiten el desenvolvimiento y ordenamiento normativo-

organizacional de las Unidades Educativas, funcionamiento, planes, programas y organigrama.

Desarrollo de talleres en base a fases: Trabajo con talleres para una política de convivencia escolar en una unidad educativa.

La formulación de la Política de Convivencia Escolar, comenzó en Chile con los resultados del trabajo de reflexión de un conjunto de profesionales de la educación, que participaron en el seminario organizado por el Ministerio de Educación: Escuela, Convivencia y Ciudadanía (Octubre del 2000), y de los directivos docentes, docentes, estudiantes y apoderados/as que participaron en una serie de grupos de conversación y focus group sobre convivencia escolar, realizados en los años 2001 y 2002. A este trabajo se agregaron observaciones, documentos y experiencias aportadas por los profesionales que participaron del 'Eje de Convivencia Escolar del MINEDUC' y por los equipos de diversos programas del Ministerio de Educación y de la Unidad de Apoyo a la Transversalidad. También se incluyeron las reflexiones emanadas de las mesas de trabajo en torno a los temas de discriminación en las escuelas y de violencia escolar.

En la actualidad se han generado nuevos cuerpos legales en el marco de la Convivencia Escolar, pero todos adolecen de un elemento primordial, que es el ampliar y fortalecer de manera efectiva, pertinente la participación democrática transversal de todos los integrantes de los estamentos de la Comunidad Educativa, para dar real sentido y alcance a la elaboración y construcción inclusiva del “**Manual de Convivencia Escolar**”, superando de esta manera, las creencias y prejuicios, y de paso fortalecer el mejoramiento y logro de los propósitos educativos del establecimiento (y de los establecimientos en general).

Ideas para Elaborar y Fortalecer un Reglamento de Convivencia:

1. **Importancia de la participación activa de toda la comunidad educativa:** con la participación de toda la comunidad educativa el Reglamento de convivencia ganará en legitimidad y compromiso.
2. **Revisión y actualización periódica:** cuando el Reglamento de Convivencia se actualiza periódicamente es más representativo de la realidad de la escuela o liceo y genera mayor compromiso.
3. Amplia difusión y discusión del Reglamento al interior de la comunidad educativa.

4. **Normas fundadas en valores y en el propio proyecto educativo:** El Reglamento de Convivencia debe expresar los valores que orientan el Proyecto Educativo PEI y su vivencia en las relaciones cotidianas en la escuela.
5. **Establecer derechos y deberes para los integrantes de la comunidad escolar:** ejercer los derechos implica asumir responsabilidades
6. **Lenguaje claro:** un reglamento debe ser redactado de manera que pueda ser entendido de igual manera por cada uno de los integrantes de la comunidad educativa.
7. **Estimulante:** la conducta humana deseada se logra más fácilmente a través del estímulo y el reconocimiento que por medio de las presiones.
8. **Acorde con el desarrollo de niños y jóvenes:** a medida que el niño se desarrolla, debería contar con mayor confianza y autonomía en su medio. La escuela y el liceo deben formar a los estudiantes en la capacidad de hacerse responsables de sus acciones.
9. **Normas jerarquizadas:** orientar el comportamiento de niños, niñas y jóvenes, en un marco valórico, requiere tanto, ordenar las normas según su importancia, como establecer los criterios con los que se evaluará la gravedad de una falta (leves, graves, gravísimas, u otra).
10. **Sanciones proporcionadas y con carácter formativo:** las sanciones deben ser proporcionales a las faltas y en ningún caso deben ser perjudiciales para el crecimiento personal del alumno.
11. **Procedimientos claros y justos:** los procedimientos deben ser claros y justos. Que contemplen la presunción de inocencia, los criterios de evaluación del hecho y el derecho a apelación. Es muy necesario contar con técnicas para la resolución de conflictos.

Talleres de apoyo para la construcción de un Manual de Convivencia eficaz y con sentido.

Se realizarán tres talleres en el año lectivo, que ayudaran a fortalecer institucionalmente la participación democrática transversal de todos los integrantes de los estamentos, a través del consenso en la elaboración, construcción, sentido, eficacia, pertinencia, e inclusión en el “**Manual de Convivencia Escolar**”, fomentando de esta manera el respeto y valoración entre todos los integrantes de la Comunidad Educativa, en el marco de la comprensión de las diferentes características socio-económicas-culturales (contextuales), superando creencias y prejuicios, **que puedan estar en las percepciones y significados que se atribuyen**, para el mejoramiento y logro de los propósitos educativos del establecimiento.

Estos talleres tendrán las siguientes instrucciones de trabajo:

- Conformación de grupos por estamento: un guía (un profesional del liceo o fuera de este, previamente consensuado por la Comunidad Educativa), con apoyo de un secretario/a (elegido/a por grupo).
- Entrega de documentos para apoyo, privilegiando artículos y normativa, tanto interna del establecimiento, como del cuerpo legal nacional e internacional, relacionada con el marco de la Convivencia Escolar.
- Exposición con orientación técnica, discursiva-dialogada, por parte de un/a guía en el análisis de las prácticas desarrolladas dentro de la institución o fuera de esta, en el área de la Convivencia Escolar.
- Analizar por grupo las creencias, prejuicios, percepciones y significados de cada uno de los puntos de los documentos presentados, esto por parte de cada uno de los estamentos del establecimiento, en cuanto sobre todo a lo que favorezca y/o dificulte la comprensión (en relación con lo que se esté analizando) de los integrantes de la Comunidad Educativa, en post del fortalecimiento, mejoramiento y logro de los propósitos educativos del establecimiento.

Taller Nº 1: “Análisis sobre derechos, normas y responsabilidad en un manual de convivencia”.

El trabajo grupal se plantea en el análisis y acuerdos sobre tres aspectos:

- 1.- Análisis de los derechos y deberes fundamentales de los miembros de la comunidad.
- 2.- Presentación de tabla propositiva, en cuanto a los deberes y derechos de los integrantes de la comunidad educativa.
- 3.- Presentación de tabla propositiva, en cuanto a normas que regulan diversos aspectos de la convivencia de los integrantes de la comunidad educativa.

Taller Nº 2: “Formación en liderazgo juvenil y adulto”.

El trabajo grupal se plantea en el análisis y acuerdos sobre tres aspectos:

- 1.- Descripción general de las características de la “**constitución de subjetividad institucional**” en los líderes. Comprendiendo cuáles son sus intereses, percepciones y significados, así como la forma de relacionarse y desenvolverse en la comunidad educativa.
- 2.- Descripción general de las características de la “**constitución de subjetividad no institucional**” en los líderes. Comprendiendo cuáles son sus intereses, percepciones y

significados, así como la forma de relacionarse y desenvolverse en la comunidad educativa.

3.- Propuesta de intervención para la formación de un liderazgo, tanto juvenil, como de adulto contemporáneo.

Taller Nº 3: “Manejo de conflictos, organización y métodos”.

El trabajo grupal se plantea en el análisis y acuerdos sobre once temas:

- Comprensión de los intereses, percepciones y significados, así como la forma de relacionarse y desenvolverse de los integrantes de la comunidad educativa.
- Definición de Conflicto.
- Tipos de resolución de conflicto: 'conciliación', 'triangulación', 'mediación', 'arbitraje' y 'negociación'.
- Estrategias de resolución de conflictos.
- Principios para su uso.
- Implicancias.
- Razones principales que impiden el manejo de conflictos.
- Ideología del conflicto.
- Recomendaciones finales.
- Concepto de cierre.
- Desarrollo de un conflicto: experiencia.

Evaluación.

Al final de este proceso y de los talleres, la comunidad educativa, debe en forma colectiva, analizar los avances y logros alcanzados en el marco de la convivencia escolar, en cuanto:

- Analizar en qué medida los compromisos fueron asumidos y cumplidos, por la comunidad educativa y en particular por sus estamentos y sus integrantes.
- Registrar los avances y las dificultades observadas en el proceso. Calificando la organización y participación de los responsables de la ejecución de estos talleres.
- Que beneficio se logró con la incorporación temática de la Convivencia Escolar, las creencias y prejuicios y la comprensión e interpretación de los intereses, percepciones y significados, así como la forma de relacionarse y desenvolverse de los estamentos e integrantes de la comunidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA.

Libros y artículos.

- Aronson, Elliot, “*Nobody Left to Hate*”, The Humanist, USA, 2000.
- Ayerbe, Pedro y Arismendi, Pedro, “*Indisciplina y Violencia: Génesis y alternativas*”, Universidad del País Vasco, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, San Sebastián, España. 2003.
- Berger, Peter Ludwig, “*Introducción a la Sociología*”, Tercera edición, Editorial Limusa, Colección Mundo Nuevo, México D.F., México, 1976.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas, “*La construcción social de la realidad*”, 16^{va} edición, Amorrortu editores, Argentina, Buenos Aires, 1999.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas, “*Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La conciencia del hombre moderno*”, Paidós, Barcelona, España, 1997.
- Bernstein, Basil, “*Clases sociales, lenguaje y socialización*”, tomado de “*Clas, Codes and Control*”, Vol. I Theoretical Studies Towards a Sociology of Language, London: R.K.P. traducido y publicado Mario Díaz, con permiso del autor, en Revista Colombiana de Educación, N° 15, Bogota, Colombia, 1985: 25-44.
- Bernstein, Basil, “*Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmission*”, Vol. 3, Routledge sud Kegan Paul, London, England, 1977.
- Bernstein, Basil, “*Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*”, Morata, Madrid, España, 1998.
- Blumer, Herbert, “*El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*”, Editorial Hora, Barcelona, España, 1982.
- Borges Méndez, Ramón, “*Estudio de Caso N° 4: El estudio de caso como Instrumento pedagógico y de investigación en políticas públicas*”, Revista de Magister en Gestión y Políticas Públicas, Santiago, Chile, diciembre de 1995.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude, “*La reproducción*”, 3^{era} edición, Editorial Laia S.A., México D.F., 1998.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Lic, “*Respuestas. Por una Antropología Reflexiva*”, Ed. Grijalbo, México, D.F. 1995: 120.
- Bourdieu, Pierre, “*Los Tres Estados del Capital Cultural*”, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 30 de noviembre de 1979. Traducción de Mónica Landesmann.

Texto extraído en: Revista Sociológica, Explorando la Universidad, UAM - Azcapotzalco, núm 5, DF, México, 1987: 11-17.

➤ Bourdieu, Pierre, “*Meditaciones Pascalianas*”, Ed. Anagrama, Barcelona, España, 1999: 224/225.

➤ Brown, Rupert. J., “*Prejudice: Its social psychology*” (Traducción: Prejuicio. Su psicología social), Basil Blackwell, London, England, 1995: 177.

➤ Calderone, Mónica, “*Sobre Violencia Simbólica en Pierre Bourdieu*”, Artículo publicado en “La Trama de la Comunicación” Vol. 9, Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario, UNR Editora, Rosario, Argentina, 2004.

➤ Casassus, Juan, “*La escuela y la (des) igualdad*”, Editorial LOM, Santiago de Chile, 2003.

➤ Castells, Manuel, “*La Era de la Información*”. Vol. I: La Sociedad Red, Siglo XXI Editores, México, Distrito Federal, 2002.

➤ Cisterna Cabrera, Francisco, “*Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*”, Ensayo, en “*Theoria*”, Vol. 14 (1) ISSN 0717-196X, Dep. de Cs de la Educ., Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile, 2005: 61 – 71.

➤ Cisterna Cabrera, Francisco, “*Ensayo: Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*”, *Theoria*, Vol. 14 (1): 61-71, Concepción, Chile, 2005.

➤ Colombo, Eduardo, “*El espacio político de la anarquía*”, Editorial Nordan-Comunidad, Montevideo, Uruguay, 2000.

➤ Corvalán, María Isabel, “*La realidad escolar cotidiana y la salud mental de los profesores*”, Revista enfoques educacionales, Volumen 7, N° 1, Depto. de Educación Facso, U. de Chile, Santiago, Chile, 2005: 69-80.

➤ Cottet, Pablo y Galván, Ligis, “*Joven: Una conversación social por cambiar*”, Ediciones ECO; Santiago, Chile, 1993.

➤ Cox, C. (editor), “*Políticas Educativas en el cambio de siglo. La Reforma del sistema escolar en Chile*”, editorial Universitaria, Santiago, Chile, 2003.

➤ Cox, Cristián. “*La reforma de la educación chilena: Contexto, contenidos, implementación*”. N° 8. Trabajo preparado para el Programa de la Reforma Educativa en América Latina, PREAL. Santiago de Chile, mayo de 1997.

➤ Cubero Venegas, Carmen María, “*La disciplina en el aula: Reflexiones en torno a los procesos de comunicación*”, Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación,

Instituto de Investigación en Educación, Revista Electrónica 'Actualidades Investigativas en Educación', Volumen 4, nº 2, San José, Costa Rica, 2004.

- Dávila, Andrés. “*Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas*”, 1999.
- Dávila, Andrés. “*Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas*”, 1999.
- Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan, “*Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*”, Editorial Síntesis, S.A., Madrid, España, 1999.
- Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan, “*Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*”, Editorial Síntesis, S.A., Madrid, España, 1999.
- Diccionario Enciclopédico, Vox 1, Larousse Editorial, S.L., España, 2009.
- Elliot, John, “*La investigación acción en la educación*”, Edición Morata, Madrid, España, 1990.
- Feixa, Carles, “*Tribus urbanas y chavos banda. Las culturas juveniles en Cataluña y México*”, Nueva Antropología, UAM-ACIESAS, D.F. México, 1995.
- Fiabane Salas, Flavio y Yañez Oyarzún, Nadiezhda, “*Rol Docente en Contextos Vulnerables. Construcción de Subjetividad*”, Revista Docencia Nº 35, Santiago, Chile, agosto de 2008: 86-90.
- Foucault, Michel, “*Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*”, Editorial siglo XXI, México, D.F., 1995.
- Freire, Paulo, “*Cartas a quien pretende enseñar*”, Siglo veintiuno editores: Madrid, España, 1998.
- Freire, Paulo, “*La naturaleza política de la educación, Cultura, poder y liberación*”. Ediciones Paidós Ibérica S.A., Barcelona, España, 1990.
- Gamero Aliaga, Marcelo, “*La metáfora de las tribus urbanas y tribus urbanas como metáforas*”, Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico, ISSN 1887–3898, Vol. 2, Iquique, Chile, 2008: 131-133.
- Ganter, Rodrigo y Raúl Zarzuri, “*Tribus urbanas: por el devenir cultural de nuevas sociabilidades juveniles*”, Revista de Trabajo Social Perspectivas Nº8, Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, Santiago, 1999.
- Garbarino, J. & de Lara, E., “*And Words Can Hurt Forever: How to Protect Adolescents from Bullying, Harassment, and Emotional Violence*”. The Free Press, New York, USA, 2003.
- García Correa, Antonio, “*La Disciplina Escolar*”, Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, Murcia, España, 2008.
- Gardner, Howard, “*La teoría de las inteligencias múltiples*”, Fondo de Cultura, México, 1987.

- Giddens, Anthony, *“Un mundo desbocado”*, Editorial Taurus, Madrid, España, 2000.
- Gil Villa, *“Teoría sociológica de la educación”*, 2ª edición, Amarú ediciones, Salamanca, España, 1997.
- Giroux, Henry A., *“Reproducción, resistencia y acomodo en el proceso de escolarización”*, en Giroux, Henry, *“Teoría y resistencia en educación”*, Capítulo 3, Siglo XXI Editores, D.F. México, 1997: 101 – 149.
- Giroux, Henry A., *“Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico”*, Cuadernos Políticos, número 44 México, D. F., editorial Era, julio-diciembre de 1985: 36-65.
- Goffman, Erving, *“Encounters: Two studies in the Sociology of Interaction”*, Indianapolis: Bobbs-Merrill; USA, 1961.
- Goffman, Erving, *“Forms of Talk”*, Filadelfia: University of Pennsylvania Press, USA, 1981.
- Goffman, Erving, *“La presentación de la persona en la vida cotidiana”*, Ed. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina, 2001.
- González, Pablo. *“Estructura institucional, recursos y gestión en el sistema escolar chileno”*, en Cox, C. (editor), *“Políticas Educativas en el cambio de siglo. La Reforma del sistema escolar en Chile”*, editorial Universitaria, Santiago, Chile, 2003: 597 – 669.
- Hernández Sampieri, Roberto, et. al. *“Metodología de la Investigación”*. 4ª edición, Editorial McGraw-Hill Interamericana de México, S.A. de C.V., México, D.F., 2006.
- Herrera Gómez, Manuel y Soriano Miras, Rosa María, *“La teoría de la acción social en Erving Goffman”*, Papers 73, Universidad de Granada, Departamento de Sociología, Granada, España, 2004: 59-79.
- Llaña Mena, Mónica, *“Alumnos y Profesores: Resonancia de un desencuentro”*, Santiago de Chile, Noviembre de 2003.
- Llaña Mena, Mónica, *“La convivencia en los espacios escolares. Una incursión hacia su invisibilidad”*, Bravo y Allende editores, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile, mayo de 2011.
- Magendzo K., Abraham y Toledo, María Isabel, Ponencia: *“Intimidación (bullying) en la escuela: Investigaciones sobre clima y rendimiento escolar”*, ‘II Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre Educación en Cultura de Paz’, realizada en Santa Cruz de La Sierra, Bolivia, 26 al 30 de noviembre”, 2007, Coordinación: OREALC/UNESCO Santiago, MEC (‘Ministerio de Educación y Ciencia de España’), AECID (‘Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo’) en colaboración con el ‘Centro de Formación Santa Cruz de la Sierra’; Gilles Cavaletto (Coordinación

editorial), Publicado por la 'Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, de la UNESCO, OREALC/UNESCO Santiago, Santiago, Chile, mayo 2008: 46-61.

- Martínez Álvarez, Domingo Balam, “*La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*”, publicado en la Revista de Investigación Educativa N° 12, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México, enero-junio, 2011.
- Martínez Escárcega, Rigoberto, “*Educación, poder y resistencia. Una mirada crítica a la vida escolar*”, Editorial Doble Hélice, México, D.F., 2005: 85 – 106.
- McLaren, Peter, “*La vida en las escuelas, Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*”, Editorial Siglo XXI, segunda edición, México, D.F., 1998: 25.
- Mejía Carbonel, Eduardo, “*Importancia de la evaluación en la motivación para el aprendizaje*”, Conferencia presentada en el X Congreso Nacional de Educadores los días 1,2 y 3 de agosto, Lima, Perú, 2007.
- Mideplan, “*Síntesis de los principales enfoques, métodos y estrategias para la superación de la pobreza*”, Documento de trabajo, Santiago, Chile, 2002.
- Mineduc, “*Informe de Resultados para Docentes y Directivos SIMCE 2° Medio 2010*”, Unidad de Currículum y Evaluación, SIMCE, 2010.
- Molina, Juan Carlos, “*Juventud y Tribus Urbanas. Última Década*”; Viña del Mar, Chile, 2000.
- Morales, J. F., “*Exclusión Social y Educación*”, en La Sociedad Educadora: Coordinadores Yubero, Larrañaga y Morales Colección Estudios. Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha. Cuenca, España, 2003.
- Morin, Edgar, “*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*”, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina, 1999.
- Mucchielli, Alex, “*Diccionario de Métodos cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*”, Editorial, Santiago, Chile, 2005.
- Nash Paul, “*Libertad y autoridad en la educación*”, Editorial Pax-México, D:F. 1968.
- Olweus, D., “*Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*”, Hemisphere (Wiley), Washington, D.C., USA, 1978.
- Olweus, D., “*Bullying at school: What we know and what we can do*”, Blackwell Publishers, Oxford, Inglaterra, 1993 (Publicado en español, con el título: “*Conductas de acoso y amenaza entre escolares*”, Ediciones Morata, Madrid, España, 1998.
- Olweus, D., “*Hackkycklingar och översittare: Forskning om skolmobbing*”, Almqvist & Wiksell, Stockholm, Suecia, 1973.

- Olweus, D., “*Mobbing – vad vi vet och vad vi kan göra*”. Stockholm, Liber, Suecia, 1986.
- Pérez Isla, José, “*Una revisión sobre el vínculo de lo cultural y lo juvenil*”, en Humberto Cubides et al. (editores), “*Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*”, Universidad Central y Siglo del Hombre Editores, Santa Fé de Bogotá, Colombia, 1998.
- Piñuel y Zabala, Iñaki y Oñate, Araceli, “*Mobbing escolar: Violencia y acoso psicológico contra los niños*”, CEAC, Madrid, España, 2007. a.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2007), “*Acoso y Violencia Escolar en España: Informe Cisneros X*”, IIEDDI, Madrid, España, 2007. b.
- Quiroz Miranda, Sergio, artículo: “*Entrevista con el doctor Peter McLaren*”, “*Revista aula crítica*”, publicación del Instituto McLaren de Pedagogía Crítica, número especial, Ensenada, B.C. México, octubre de 2012.
- Raymond, Emilie, “*La Teorización Anclada (Grounded Theory) como Método de Investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas*”, Cinta de Moebio [en línea], Santiago, Chile, 2005.
- Rizo, Marta, “*El interaccionismo simbólico y la Escuela de Palo Alto. Hacia un nuevo concepto de comunicación*”, Instituto de la Comunicación (InCom-UAB), Portal de la Comunicación InCom-UAB, El portal de los estudios de comunicación, Universidad Veracruzana, Boca del Río, Veracruz. México, 2011.
- Romeo, Julia; Llaña, Mónica; y Fernández M., Francisco, “*El discurso de los adolescentes escolares chilenos. Discurso sobre la participación nivel socio-económico bajo y medio bajo*”, Revista enfoques educacionales, Vol. Nº 4, Nº 1, Departamento de Educación, Facso, Universidad de Chile, 2002: 151 – 171.
- Saldaño, Víctor, “*Santiago cercado por setenta tribus rebeldes que se aman o se odian*”, Diario Las Últimas Noticias, Santiago, Chile, 23 de enero del 2008
- Salvat, diccionario, Salvat Editores, S.A., Madrid, España, 1999.
- Sanmartín Esplugues, José, “*Violencia y acoso escolar*”, Revista Mente y Cerebro, Nº 26, Barcelona, España, 2007.
- Santos Guerra, Miguel Ángel, “*La luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas*”, Ediciones Aljibe, Málaga, 1997.
- Sacristán, José Gimeno, “*La educación aun es posible*”, Ed. Morata, Madrid, España, 2005.
- Sacristán, José Gimeno, “*Poderes inestables en Educación*”, Ed. Morata, Madrid, España, 2000.

- Sevilla Buitrón, María Paola, “*Educación Técnica Profesional En Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico*”, Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, Mineduc, Gobierno de Chile, Santiago, Chile, 2010: 11, 12.
- Stenhouse, Lawrence, “*Investigación y desarrollo del currículum*”, Morata, Madrid, España, 1984: 29.
- Stenhouse, Lawrence, “*Investigación y desarrollo del currículum*”, Morata, Madrid, España, 1984: 29.
- Taeli Gómez, Francisco, “*El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica*”, Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9, N° 25, Santiago de Chile, 2010: 183-198.
- Touraine, Alain, “*¿Podemos vivir juntos?*”, Editorial Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina, 1998.
- Valdivia Díaz, Jorge Eduardo, “*El comportamiento disruptivo del escolar*”, efdeportes.com, revista digital, año 15, N° 143, Buenos Aires, Argentina, abril de 2010
- Weiss, E.; Guerra, I.; Guerrero, E.; Hernández, J.; Grijalva, O. & Ávalos; J., Young “*people and high school in Mexico: subjectivisation, others and reflexivity*”. *Ethnography and Education*, Revista n° 3, 2008: 17-31.
- Williams, Raymond, “*Marxismo y literatura*”, Capítulo: ‘Cultura’, 2ª edición, Península S.A., Barcelona, España, 2000.
- Willis, Paul, “*Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*”, AKAL, Madrid, 1988.
- Zarzuri Cortés, Raúl, “*Notas para una aproximación teórica a nuevas culturas juveniles: las tribus urbanas*”, ‘Última Década’ n° 13, CIDPA Viña del Mar, Chile, Septiembre 2000: 81-96.

Sitios www (world wide web).

- URL 1: <http://www.ufg.edu.sv/ufg/theorethikos/Enero02/touraine.html#1>
- URL 2: <http://www.centroellacuria.org/touraine.html>
- URL 3: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/23/raymond.htm>, Raymond, Emilie, “*La Teorización Anclada (Grounded Theory) como Método de Investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas*”, Cinta de Moebio [en línea], Santiago, Chile, 2005.

ANEXOS.

A.- Datos del Liceo donde se realizó la investigación.

Tabla N° 1: Procedencia de alumnos/as.

	Comuna	Alumnos/as de Enseñanza Media	%
1.	Pudahuel	34	4,92
2.	Lo Prado	36	5,20
3.	Cerro Navia	28	4,05
4.	Talagante	1	0,14
5.	San Bernardo	2	0,28
6.	Cerrillos	11	1,59
7.	La granja	15	2,17
8.	La Pintana	5	0,72
9.	Lo Espejo	4	0,57
10.	El Bosque	5	0,72
11.	Pedro Aguirre Cerda	28	4,05
12.	La Cisterna	2	0,28
13.	San Joaquín	35	5,06
14.	San Miguel	5	0,72
15.	Puente Alto	38	5,49
16.	Pirque	1	0,14
17.	Peñalolén	10	1,44
18.	Macul	7	1,01
19.	La Florida	40	5,78
20.	Santiago	206	29,81
21.	Quinta Normal	10	1,44
22.	Estación Central	41	5,93
23.	Maipú	38	5,49
24.	Providencia	5	0,72
25.	Ñuñoa	16	2,31
26.	Renca	16	2,31
27.	Independencia	8	1,15
28.	Recoleta	19	2,74
29.	Conchalí	10	1,44
30.	Quilicura	11	1,59
31.	Lampa	2	0,28
32.	Huechuraba	2	0,28
	TOTAL	691	100

Fuente: Datos de UTP del Liceo, 2011.

La tabla N° 1 indica que los alumnos/as del Liceo, donde se realizó esta investigación, provienen de 32 comunas distintas del Gran Santiago, principalmente del poniente y sur del hinterland.

.....

Tabla N° 2: Características del Liceo.

<p>El proyecto educativo del Liceo pone énfasis en: Desarrollo integral - Preparación práctica profesional - Valórico – religioso.</p>
<p>La orientación del establecimiento es Laica y su programa de formación contiene:</p> <ol style="list-style-type: none"> 12. Programa de orientación. 13. Convivencia escolar. 14. Prevención de drogas y alcohol. 15. Sexualidad. 16. Actividades de acción social. 17. Actividades pastorales.
<p>La Unidad Educativa cuenta con el siguiente apoyo a los estudiantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 18. Reforzamiento en materias específicas. 19. Preuniversitario. 20. Orientador(a). 21. Orientador(a) vocacional. 22. Proyectos de apoyo psicosocial, al respecto acepta estudiantes con discapacidad en cuanto a trastornos de comunicación y relación con el medio. 23. Encargado de Convivencia Escolar Cuenta con una encargada que ha su vez es docente curricularista.
<p>El establecimiento cuenta con la siguiente infraestructura educativa: Biblioteca - Laboratorio de ciencias - Sala de usos múltiples - Sala de computación con internet - Sala de computación sin internet - Cancha de deportes – y Gimnasio.</p>

Fuente: Datos de UTP del Liceo, 2011 y

<http://infoescuela.mineduc.cl/FichaEstablecimiento/FichaEstablecimiento>, 12/2010

La Tabla N° 2 muestra que el establecimiento cuenta con una buena variedad de programas instalados, que tendrían que contribuir, en algún momento, al mejoramiento educativo.

.....

Tabla N° 3: Índice de viabilidad 2010 del Liceo.

Índices	%
Aprobado	89
Reprobado	11
Asistencia	81
Inasistencia	19
Retención	90
Deserción	10

Fuente: Datos de UTP del Liceo, 2010 y

<http://infoescuela.mineduc.cl/FichaEstablecimiento/FichaEstablecimiento, 12/2010>

La tabla N° 3 indica que hay una baja aprobación y un alto porcentaje de reprobados, lo mismo con la asistencia, la cual es baja, indicando una alta inasistencia, con respecto a la retención, se observa un mediano porcentaje de retención y deserción, todo lo cual hace pensar que no hay respuestas a las necesidades educativas, o que no se han hecho pertinentemente las adecuaciones curriculares, o que quizás no están funcionando los proyectos de inclusión y por lo tanto no se atiende a la diversidad.

.....

Tabla N° 4: Evaluación docente 2010 del Liceo.

Nivel	Cantidad de Profesores	%
Insatisfactorio	0	0.0
Básico	10	40.0
Competente	15	60.0
Destacado	0	0.0
Total	25	100
Docentes con Asignación Excelencia Pedagógica	0	0

Fuente: Datos de UTP del Liceo, 2011 y

<http://infoescuela.mineduc.cl/FichaEstablecimiento/FichaEstablecimiento, 12/2010>

En la tabla N° 4 se observa que la mayoría de los docentes fueron evaluados como 'competentes', un 60%, esto indica un desempeño profesional adecuado, que cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente, aún cuando no es excepcional, se trata de un buen desempeño. Le sigue un 40% de docentes evaluados como 'básico', que indica un desempeño profesional que cumple

con lo esperado en el indicador evaluado, pero con cierta irregularidad (ocasionalmente). No hubo profesores/as evaluados/as como 'insatisfactorio', ni 'destacado'.

.....

Tabla N° 5: Resultados SIMCE II Medio 2010.

	Lenguaje y Comunicación	Matemática
Promedio SIMCE 2010	244	234
El promedio 2010 del establecimiento comparado con el obtenido el 2008	más alto (13 puntos)	más alto (31 puntos)
El promedio 2011 del establecimiento comparado con el promedio nacional 2011 de establecimientos con similar GSE es	más bajo (-15 puntos)	más bajo (-22 puntos)

Fuente: Datos de UTP del Liceo, 2011 y

<http://infoescuela.mineduc.cl/FichaEstablecimiento/FichaEstablecimiento, 12/2010>

La tabla N° 5 indica que los resultados de los alumnos/as del liceo en este nivel, con estas pruebas, fueron más bajos que el de establecimientos similares según NSE comparado.

.....

Tabla N° 6: Resultados SIMCE III Medio 2010. Inglés.

	Comprensión auditiva	Comprensión de Lectura	Total Prueba
Promedio SIMCE 2010	40	44	85
El promedio 2010 del establecimiento comparado con el promedio nacional 2010 es	más bajo (-8 puntos)	más bajo (-7 puntos)	más bajo (-14 puntos)

Fuente: Datos de UTP del Liceo, 2010 y

<http://infoescuela.mineduc.cl/FichaEstablecimiento/FichaEstablecimiento, 12/2010>

La tabla N° 6 señala que lo mismo ocurre con los resultados de los alumnos/as del liceo en este nivel y con esta prueba, es decir, fueron más bajos que el de establecimientos similares según NSE comparado.

.....

Tabla N° 7: PSU del Liceo.

Datos	2008	2009	2010
Promedio PSU en lenguaje y matemática en las últimas 3 evaluaciones	416	424	426
Porcentaje de alumnos que rindieron PSU en las últimas 3 evaluaciones	46%	32%	35%
De los 2.945 establecimientos de educación media que rindieron la PSU, este establecimiento ocupa el lugar	1968	1881	1936

Fuente: Datos de UTP del Liceo, 2011.

<http://infoescuela.mineduc.cl/FichaEstablecimiento/FichaEstablecimiento, 12/2010>

La tabla N° 7 indica que la PSU rendida por los alumnos/as del Liceo, obtuvo un puntaje promedio deficiente, por lo que la postulación a las universidades tradicionales llegó a ser deficitaria, teniendo como alternativa de acceso postular a Universidades Particulares e Institutos Profesionales.

.....

Tabla N° 8: Datos del Liceo de los últimos años hasta el 2010.

N°	Nombre del Establecimiento	SIMCE últimos 3 años	Tendencia en el SIMCE	Comparación con su NSE	Prueba de Inglés (%)	PSU últimos 3 años	Mensualidad	Dependencia
66	Liceo	227	●	Más Bajo	0 %	423	Gratuito	Munic.

Fuente: Datos de UTP del Liceo, 2011.

http://masinformacion.mineduc.cl/listado_comunal/?orientacion=0&orden=0&comuna=13101&ed_media=1, 12/2010

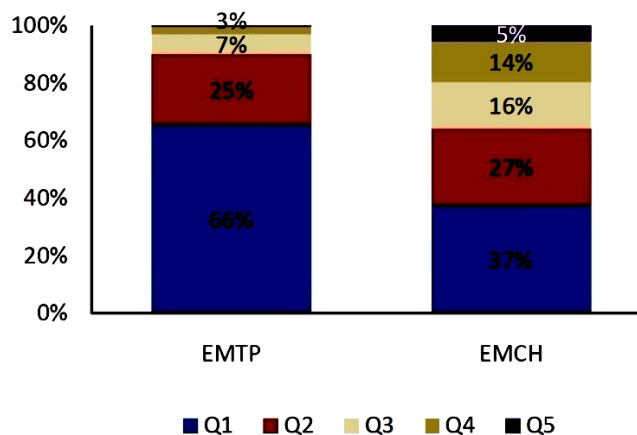
En la tabla N° 8 se observa que los resultados del Liceo de los últimos años, reflejan un SIMCE deficiente que no ha logrado repuntar, incluso con un NSE comparado, lo mismo con la PSU, donde el puntaje promedio no alcanza para postular a las universidades tradicionales con un mínimo de 500 puntos.

B.- Relación de Establecimientos Científicos Humanistas y Técnicos Profesionales.

A continuación se contrastan resultados SIMCE 2006 y 2008 de 2^{dos} años de Enseñanza Media Nacional, Regional y Deprov. Santiago Centro de Establecimientos Científicos Humanistas y Técnicos Profesionales, lo anterior para relacionar las perspectivas de los alumnos/as del Liceo ubicado en la comuna de Santiago Centro y que esta investigación aborda. Se presentan las siguientes tablas:

Gráfico N° 1.

Distribución de matrícula por quintil de ingresos por familia



Fuente: RECH (Registro de Estudiantes de Chile) 2008 (Mineduc, 2011: 4).

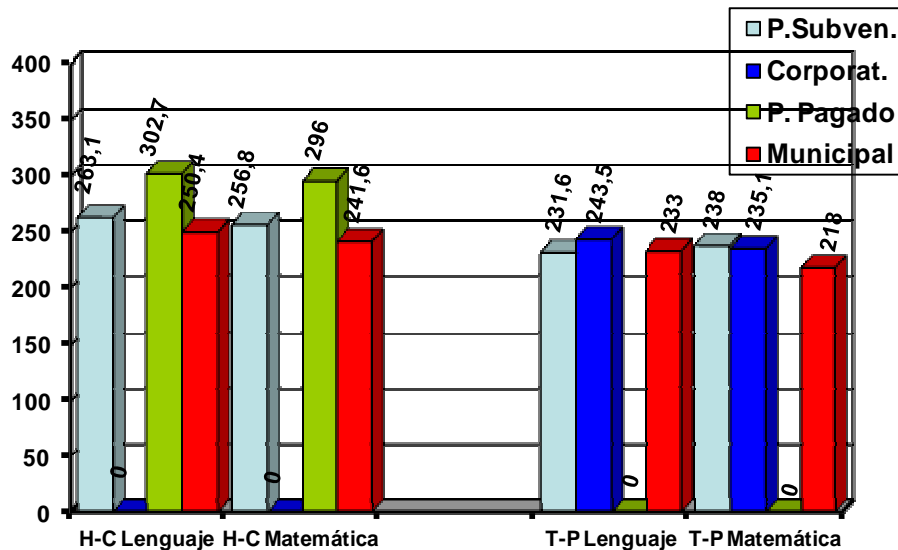
El gráfico N° 1 indica que la matrícula de enseñanza media técnico - profesional está compuesta socialmente en un 91 % por jóvenes provenientes de los dos primeros quintiles de ingresos, y al respecto corresponde, según antecedentes del Mineduc (2011: 11), casi en su totalidad a establecimientos financiados o cofinanciados por el Estado: 99,3 % (Municipales 45 %, Particular Subvencionados 47 %, Administración delegada: 7.3 %). La cifra se reduce en la educación científico humanista, esto cuando consideramos que un 64 % de los alumnos/as provienen de los dos primeros quintiles de ingresos.

Según datos de Mineduc (2011: 11) el porcentaje de participación de estudiantes de los dos primeros quintiles sobre la matrícula total de educación técnica, se reduce drásticamente en el paso de la educación media técnica a la superior técnica, pasando desde el 91 % en la enseñanza media a un 28 % en los Centros de Formación Técnica (CFT) y un 23 % en Institutos Profesionales (IP), lo que muestra un proceso significativo de elitización en la transición de la educación técnica media a la

superior. Asimismo, alrededor de un 18% de egresados de EMTP continúa estudios superiores (Mineduc, 2008), a diferencia del 50% proveniente de la educación Científico-Humanista que lo hace.

.....

Gráfico N° 2: Promedios SIMCE 2008 de 2^{dos} años de Enseñanza Media de Establecimientos H-C y T-P de la jurisdicción del Deprov Santiago Centro. Rendimiento por dependencia:



Fuente: Deprov. Santiago Centro, 2009.

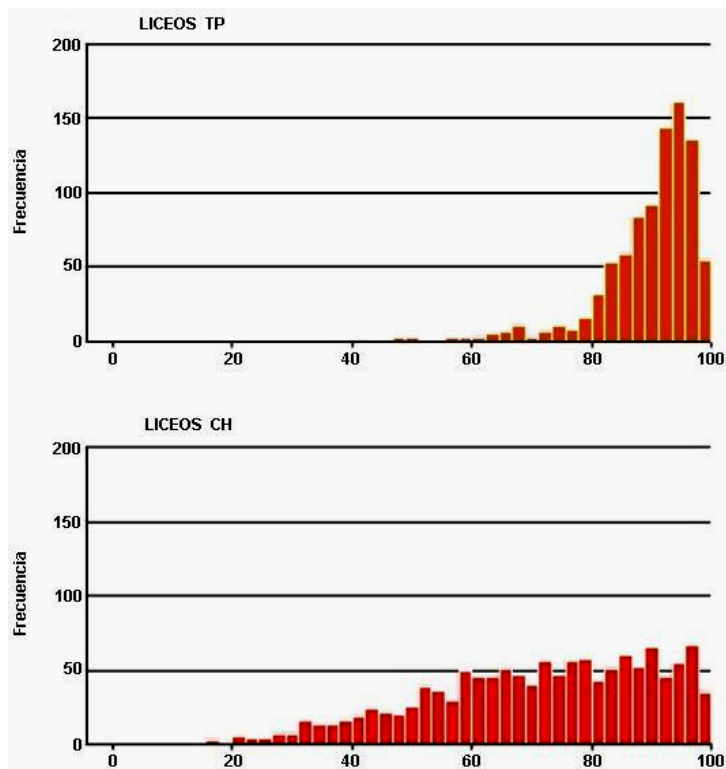
El gráfico N° 2 denota la constante baja en rendimiento escolar de los establecimientos Técnicos Profesionales en relación con los Científicos Humanistas, por dependencia, según lo comprobado en el SIMCE 2008 de 2^{dos} años de Enseñanza Media de Establecimientos H-C y T-P de la jurisdicción del Deprov Santiago Centro.

Este gráfico denota un constante y sostenido desmedro en el tiempo de los Liceos Técnicos Profesionales en relación con los Científicos Humanistas, así mismo esta figura muestra los resultados en la comuna de Santiago Centro, que es donde se ubica el Liceo Técnico Profesional Municipal que esta investigación aborda, y demuestra que los establecimientos Municipalizados son los que han obtenido los peores resultados, esto al ser comparados con las unidades educativas cuyas dependencias son Particulares subvencionados y Corporativizados, considerando además este gráfico que en la comuna de Santiago **no** hay Liceos Particulares Técnicos Profesionales, que si tienen las comunas sobre todo del sur, poniente y norte de la ciudad, donde están instalados el nicho de matrícula necesaria, y que les

permiten recursos humanos y materiales para tener mayor competitividad en el mercado educativo.

.....

Gráfico N° 3: Índice de Vulnerabilidad Junaeb por tipo de establecimiento (Liceos TP / Liceos CH, 2007).



Fuente: Mineduc, “Informe ejecutivo: bases para una política de formación técnico profesional en Chile”, Santiago, Chile, 2010.

En este gráfico se puede observar, considerando cierta frecuencia de establecimientos, el mayor índice de vulnerabilidad de Liceos TP, en relación con establecimientos HC, visibilizando que desde el punto de vista de la caracterización socio-económica de la matrícula TP en Chile, en su gran mayoría los alumnos de la modalidad TP secundaria provienen de hogares de bajos ingresos.

El 64,7% de la matrícula TP corresponde a alumnos provenientes de los dos menores quintiles de ingresos, según estimaciones en base a la encuesta CASEN (la cifra alcanza el 83,5 % cuando se agrega el tercer quintil). De acuerdo al índice de vulnerabilidad elaborado por la JUNAEB, el 61% de los liceos TP se encuentran en el decil de mayor vulnerabilidad, es decir 90-100 (este índice por establecimiento toma un valor de 0 para alumnos sin riesgo social, hasta un máximo de 100), en contraste con la distribución más homogénea de esta variable en el caso de los liceos CH.

C.- Normativa que respalda y se relaciona directamente con el tema de la Convivencia.

Al respecto, a nivel país, y su sistema educativo, la normativa que respalda y se relaciona directamente con el tema de la Convivencia es el DFL N° 2 de 1998: “*Sobre subvención del Estado a Establecimientos Educativos*”, apoyándose también en leyes, decretos con fuerza de ley, decretos supremos, así como tratados y convenciones internacionales, a continuación:

1. La Constitución Política de la República de Chile: Art. 1º, art. 6º, art. 19 n° 2, art. 19 n° 3, inc. 5º (“*Toda sentencia de un órgano que ejerza jurisdicción debe fundarse en un proceso previo legalmente tramitado. Corresponderá al legislador establecer siempre las garantías de un procedimiento y una investigación racionales y justos*”). Conocido como ‘*debido proceso*’. Se relaciona con las disposiciones de Reglamentos Internos del art. 6º letra d, DFL N° 2. art. 19 n° 10, inc. 2º, art. 19 n° 12 y art. 19 n° 15.
2. La Declaración Universal de los Derechos Humanos.
3. La Convención de Derechos del Niño, Decreto N° 830, 24.09.90: art. 2, art. 3, art. 12, art. 16, art. 28 n° 1, y art. 28 n° 2.
4. Declaración de los Derechos del Niño: Principio VII, (1959).
5. Los Decretos Supremos de Educación, N° 220 de 1998, y N° 240 del 1999 en lo que respecta a los Objetivos Fundamentales Transversales; el Instructivo Presidencial sobre Participación Ciudadana, y la Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados en el sistema educativo.
6. Decreto con Toma de Razón N° 924 de 1983, que reglamenta las clases de religión en establecimientos educacionales.
7. Decreto con Toma de Razón N° 57 del 2002, que reglamenta uso de uniforme escolar.
8. Modificaciones incorporadas en la Ley 19.979 de 2004, que modifica la Ley de Jornada Escolar Completa Diurna y otros cuerpos legales. De acuerdo a la modificación de la Ley de Jornada Escolar Completa (Modificaciones al D.F.L. N° 2 de Subvenciones, letra d del Art. 6.
9. Decreto N° 524 del 20 de abril de 1990, reformulado en el Decreto N° 50, febrero de 2006, sobre el “*Reglamento General de organización y funcionamiento de los Centros de Alumnos y CODECU de los Establecimientos Educativos de Educación Media*”, reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación.

10. Decreto con Toma de Razón N° 24 de 2005 (27/01/2005), que reglamenta los Consejos Escolares, creados en el año 2004 por la ley N° 19.979.
11. Decreto N° 565-06-06-1990, sobre “*Reglamento del centro general de padres y apoderados*”.
12. Decreto N° 732-09-12-1997, de “*Acta y estatuto del centro general de padres y apoderados*”.
13. Decreto N° 828-24-10-1995, de “*Centro general de padres y apoderados*”, que modifica Decreto Supremo N° 565-1990.
14. Decretos de evaluación: Enseñanza media N° 112 (para 1° y 2° medio) y N° 85 (solo para 3 y 4 medio HC y TP), enseñanza media básica N° 511, y en Liceos Técnicos Profesionales el Decreto Exento 2516 del 2007, para ‘*Práctica y Titulación*’.
15. Marco de Proyectos Educativos Institucional (P.E.I.) de los establecimientos educativos en todas las modalidades de enseñanza.

La actual Política de Convivencia Escolar, editada el año 2011, se afirma en 3 ejes esenciales: Tiene un enfoque formativo; requiere de la participación y compromiso de toda la comunidad educativa, de acuerdo a los roles, funciones y responsabilidades de cada actor y estamento; se afirma en que todos los actores de la comunidad educativa son sujetos de derecho y de responsabilidades, y deben actuar en función del resguardo de la dignidad de todos y todas. Se basa en los siguientes documentos:

1. Ley General de Educación N° 20370 del 2009.
2. DFL – 2 de 1998: Sobre subvención del Estado a Establecimientos Educativos. ART. 6° letra d, inciso final ART. 45.
3. Ley de Bullying escolar o “*Ley sobre violencia escolar*” N° 20536 del 2011, que se apoya el Decreto con fuerza de Ley N° 2 del Ministerio de Educación, del año 2010, y que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 20.370 General de Educación.
4. Ley N° 20084 del 2005, del “*Sistema de responsabilidad de los adolescentes por infracciones a la Ley pena*” (Conocida como “*Ley de Responsabilidad Penal Adolescente*”).
5. Ley N° 20201 del 2007, sobre “*Necesidades educativas especiales de carácter transitorio*”.

D.- Ley de Bullying escolar o “Ley sobre violencia escolar” N° 20536.

El 08 de septiembre del 2011, en Chile, se promulgo la ley de Bullying escolar o “Ley sobre violencia escolar” N° 20536, con el Decreto con fuerza de “ley N° 2, del Ministerio de Educación, del año 2010”, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la “Ley N° 20.370, General de Educación”, y que busca regular y disminuir las rencillas entre los estudiantes de establecimientos educacionales. La norma permite que el Ministerio del ramo sancione a las escuelas o liceos que no actúen oportunamente frente a situaciones de violencia, aplicando multas de hasta dos millones de pesos. De esta forma la norma define el acoso escolar como “*toda agresión u hostigamiento reiterado que se haga dentro o fuera del establecimiento educacional, esto por parte de un grupo o un estudiante contra otro*”. Un maltrato que se puede hacer en forma presencial o por medios tecnológicos, como es el caso de las redes sociales e internet, por lo que la ley también se hace cargo del ciberbullying.

Ley de Bullying escolar, entre otras materias, pretende regular y guiar el adecuado uso del Reglamento Interno. Este instrumento debe contener políticas de prevención, medidas pedagógicas, protocolos de actuación y conductas que constituyan falta a la buena convivencia escolar, graduándolas de acuerdo a su gravedad, en lo que se refiere a violencia escolar.

Reseña esquemática sobre algunos cuerpos legales modificados en base a la ley sobre violencia escolar en Chile:

1. Se **intercala** en el inciso segundo del artículo 15 a continuación de la locución proyecto educativo lo siguiente (en negritas):

*“En cada establecimiento subvencionado o que recibe aportes del Estado deberá existir un Consejo Escolar. Dicha instancia tendrá como objetivo estimular y canalizar la participación de la comunidad educativa en el proyecto educativo, **promover la buena convivencia escolar y prevenir toda forma de violencia física o psicológica, agresiones u hostigamientos, conforme a lo establecido en el Párrafo 3° de este Título**, y en las demás áreas que estén dentro de la esfera de sus competencias”.*

2. Se **agrega** el siguiente inciso tercero al artículo 15:

“Aquellos establecimientos que no se encuentren legalmente obligados a constituir dicho organismo deberán crear un Comité de Buena Convivencia Escolar u otra entidad de similares características, que cumpla las funciones de promoción y prevención señaladas en el inciso anterior. Todos los establecimientos educacionales deberán contar con un encargado de convivencia escolar, que será responsable de la implementación de las medidas que determinen el Consejo Escolar o el Comité de Buena Convivencia Escolar, según corresponda, y que deberán constar en un plan de gestión”.

3. Se **agrega** en el Título Preliminar, el siguiente Párrafo 3°, que entre otras cosas señala:

“Párrafo 3°.

Convivencia Escolar.

...Artículo 16 B. Se entenderá por acoso escolar toda acción u omisión constitutiva de agresión u hostigamiento reiterado, realizada fuera o dentro del establecimiento educacional por estudiantes que, en forma individual o colectiva, atenten en contra de otro estudiante, valiéndose para ello de una situación de superioridad o de indefensión del estudiante afectado, que provoque en este último, maltrato, humillación o fundado temor de verse expuesto a un mal de carácter grave, ya sea por medios tecnológicos o cualquier otro medio, tomando en cuenta su edad y condición....

...Artículo 16 D. Revestirá especial gravedad cualquier tipo de violencia física o psicológica, cometida por cualquier medio en contra de un estudiante integrante de la comunidad educativa, realizada por quien detente una posición de autoridad, sea director, profesor, asistente de la educación u otro, así como también la ejercida por parte de un adulto de la comunidad educativa en contra de un estudiante...

E. – Temas planteados en los ‘grupos focales’, así como en ‘las entrevistas’.

La forma de abordar tanto a los ‘*grupos focales*’ como ‘*las entrevistas individuales en profundidad, abiertas, semiestructuradas*’, fue usando como primer acercamiento una pauta de cuatro puntos para generación de *rapport*, esto para facilitar confianza y un buen ambiente informacional, luego del cual se procedió a plantear 14 temas por parte del investigador, los cuales permitieron recoger los datos y respuestas respectivas planteadas por los sujetos investigados, además se agregó en algunos temas una aclaración según contexto (esto según cómo se fue desarrollando la entrega de información y dependiendo de las dudas planteadas por los actores involucrados), para facilitar las respuestas.

Los temas planteados fueron:

- 1.- Percepción general de los alumnos/as** en lo que corresponde a la disciplina.
- 2.- Percepciones específicas de alumnos/as en relación con sus características** personales, cualidades, estilos, formas de ver el mundo.
- 3.- Percepción de origen y característica socioeconómica de los/as alumnos/as** del establecimiento.
- 4.- Percepción de entorno** del establecimiento.
- 5.- Conducta de alumnos/as** del establecimiento.
- 6.- Interacción entre alumnos/as** en su clima de relaciones diarias (complejidades, problemáticas o tensiones).
- 7.- Interacción entre alumnos/as y docentes** de aula, técnicos y directivos en su clima de relaciones diarias (complejidades, problemáticas o tensiones).
- 8.- Principales conflictos o tensiones entre alumnos/as** al interior del establecimiento.
- 9.- Principales conflictos o tensiones entre alumnos/as y docentes** de aula, técnicos y directivos al interior del establecimiento.
- 10.- Interacciones violentas, en todos sus tipos** (verbal, física o psicológica) **entre alumnos/as, así como entre alumnos/as y docentes** de aula, técnicos y directivos, dentro del establecimiento.
- 11.- Actividades de prevención institucional de conflictos o tensiones entre alumnos/as, así como entre alumnos/as y docentes** de aula, técnicos y directivos al interior del establecimiento.

12.- Percepción sobre imagen externa de los alumnos/as de esta institución.

13.- Percepción sobre imagen externa de los integrantes de esta institución o comunidad educativa (Elenco administrativo –Dirección, Grupo de gestión, UTP–, docentes de aula, funcionarios/as –paradocentes, auxiliares– y alumnos/as).

14.- Principal problema en las relaciones entre alumnos/as y docentes (de aula, técnicos y directivos) de esta institución.

F. – Focus group y entrevistas .

En el marco de los Focus Group (realizados con ‘alumnos/as’ y ‘docentes de aula’) y entrevistas individuales en profundidad, abiertas, semiestructuradas (realizados con un ‘docente directivo’ –Directora–, y con un ‘docente técnico’ –Orientadora–), se plantearon 14 temas por parte del investigador y se recogieron las respuestas respectivas por parte de los sujetos investigados, además se agregó en algunos temas, dependiendo de los actores involucrados, una aclaración según contexto, para facilitar las respuestas. A continuación lo abordado:

F.1. – Focus Group realizado con alumnos/as:

nº 1.- Percepción general de los alumnos/as en lo que corresponde a la disciplina.

Alumno nº 2: Desordenados

Ent.: ¿Desordenados dices tú?...

Alumno nº 1: Bueno la mayoría son desordenados porque hay algunos que son súper tranquilos

Ent.: Nro 3...

Alumno nº 3: Sí igual porque son flaites, medios agresivos... algunos no, pero otros sí

Alumno nº 4: En realidad son todos distintos... no es que sean todos flaites.

Ent.: ¿Y dónde ves la diferencia?

Alumno nº 4: En realidad a mi modo de ver, es poder ver un estilo o es ver otro...los dicen por el estilo.

Ent.: ¿Y cuáles serían los estilos predominantes en esta escuela?

Alumno nº 4.: no sé poh', los flaites..., los pokemones,

Ent.: Número dos.

Alumno nº 2: los pokemones..., y los flaites

Ent.: ...¿y los flaites? ¿Esos son los dos grupos mayoritarios en esta escuela?.

Alumno nº 2: noo..., y los otakus y los visual

Ent.: Otakus (ruido grupal) y visual,... ya, cinco

Alumno nº 5: Ya weno, lo de esta escuela, el identificarlos, de mirarlos si son flaites o no, yo creo que no tienen claro lo que quieren más arriba, o sea, más a su futuro..., ya como te dije, eee..., en este colegio yo encuentro que aún no se explican como una meta de vida, están puro leyendo, no se colocan las pilas con lo que están estudiando, eso creo yo...

Ent.: Ya... ¿eso piensas tú de tus compañeros?

Alumno nº 5: Sí

Ent.: ...ya

Alumno nº 6: Bueno, yo opino que en realidad no todos, los como dicen, no todos los flaites vienen a puro dar jugo, o sea, ee..., yo por lo menos soy de un estilo muy distinto a los de muchas personas que han estado acá..., también me pongo..., le pongo empeño a mis estudios y todo, pero también soy desordenado. O sea para todo, para todo hay un momento siempre, hay momentos para estar tranquilos o aportando en clase y hay otras veces en que en la escuela hay que leer y portarse mal también.

Ent.: Perfecto. ¿Y cuando crees tú que hay que portarse mal y portarse bien? ¿Depende del contexto?.

Alumno nº 6: Depende del contexto claro, yo por lo menos en clase, yo igual soy desordenado, pero eee..., cuando tengo que aportar en clase, lo tengo que hacer...

Ent.: Eso, ¿depende incluso del tipo de persona?... por ejemplo, un profesor que es aburrido que es...

Alumno nº 6: No, pero si onda, ya un profesor como que es muy latero, igual como que no pesco mucho.

Ent.: Ya, perfecto. Eee tu opinión

Alumno nº 7: No sé, creo que todos son desordenados...

Ent.: Todos, ¿hay algún grupo que no sea así?.

Alumno nº 7: Es que casi todos vienen a vacilarla, vienen a salir de las casas, salir del, salir de los permisos de los papás, vienen a carretear, la mayoría vienen a carretear, como que no se preocupan de poner atención en clase, no pescan el control ni el psicoseo de los profes.

Ent.: O sea, ¿Cómo es la disposición al estudio?...

Alumno nº 7: es poca

Ent.: ¿Cuánto porcentaje crees tú que viene con disposición a estudiar y cuánto porcentaje con disposición a no estudiar?

Alumno nº 7: Como el cincuenta por ciento.

Ent.: ¿Cincuenta y cincuenta?

Alumno nº 7: Ah!, ¿Es como mitad y mitad?.

Alumno nº 7: Sí

Ent.: ¿Qué opinas?

Alumno nº 2: Opino lo mismo

Ent.: Ya..., acá. ¿Qué piensas tú?.

Alumno nº 8: En realidad no hay que verlo de todo el contexto, del por qué se portan mal, del por qué tienen malas notas, porque sea como sea, alguna vez se han esforzado en superarse, pero no pueden, porque realmente no quieren o no saben y aunque todos digan que son desordenados e incluyan a todos, porque realmente no nos conocen a todos

Ent.: Ya..., que opinas de tus compañeros?.

Alumno nº 8: Eso, que hay que conocerlos para poder juzgarlos.

Ent.: Ya, todo depende... ¿depende de qué?

Alumno nº 8: Depende de cómo se relacionen ellos, con las demás personas

Ent.: ¿Cuándo existe el interés por parte de los chicos y cuándo el desinterés?

Alumno nº 8: Cuando la clase es entretenida y cuando realmente quieren aprender.

Ent.: y, cuando la clase no es entretenida, ahí ¿no hay interés para nada, ni disposición a tratar de normalizar una clase?.

Alumno nº 8: No

Ent.: Perfecto.

nº 2.- Percepciones específicas de alumnos/as en relación con sus características personales, cualidades, estilos, formas de ver el mundo.

Alumno nº 1: yo creo que igual en las clases de estilo... bueno hay unos de estilo más tranquilo, otras que son más, eee, extrovertidos, que son por ejemplo, los que más hacen desorden en la clase son los que escuchan reggetón y cosas así... son más sueltos y los demás, bueno, igual, por ejemplo yo tengo complejo de otaku y noo... cómo se llama em... soy igual desordenado, pero no tanto como los demás.

Ent.: Oye y ¿cómo son los Otaku?, qué es lo que plantean los otakus

Alumno nº 1: Bueno, los otakus...

Ent.: ¿Cómo se visten y qué música escuchan y cuál es su visión de la vida?

Alumno nº 1: Bueno visión de la vida, no, no, no tengo idea por qué vivimos el presente no más y pasamos al euro así, paseos de todo

Ent.: ¿Qué música escuchan?

Alumno nº 1: Escuchamos música japonesa, de los animé, de los monitos japoneses que dan en la tele o que a veces no se dan en la tele y nosotros tenemos que comprar. Y nosotros nos vestimos... bueno, siempre tiene que ir el bolsito con chapa o con parche, porque es como la insignia de nosotros. Es parte del estilo, es como la insignia.

Ent.: ¿Y cómo se relacionan con las demás tribus y con las demás personas?

Alumno nº 1: Porque con las demás chicos somos los únicos que andamos con ropa más oscura y con un bolsito lleno de chapas con monitos, que son... sí son animé, no son animaciones estadounidense, sino japonesa cien por ciento.

Ent.: Ya perfecto. ¿Su manera de divertirse cuál es?

Alumno nº 1: Escuchar música...

Ent.: Ya perfecto. Número dos

Alumno nº 2: Bueno, yo me relaciono con casi puros que escuchan reggetón y eso. Hay algunos que son desordenados y hay otros que son aplicados en el colegio, pero la gran mayoría son desordenados.

Ent.: Ya perfecto. ¿Y puedes distinguir grupos?

Alumno nº 2: Ah... si varios...

Ent.: Ya... número tres

Alumno nº 3: A ver, ahí no sé yo, eee, igual me junto con los que escuchan reggetón y algunos son piolitas y algunos na'a algunos son desordenados... no se, poh, pero hay compañeros, hay un compañero que es metal y es terrible de desordena'o igual poh y lese'a caleta con nosotros...

Ent.: Ahh, y ¿hay grupos que son metal todavía? ¿cierto?...

Alumno nº 3: Sí poh, sí le gusta, le gusta caleta

Ent.: ¿Qué tipo de música se escucha ahora?... metal ahora (ruido grupal)

Ent.: Número seis

Alumno nº 6: Eee, yo soy rockero también. Escucho mucho lo que es Metallica, Iron Maiden, Gun's and Roses y tengo hartos amigos que escuchan lo mismo aquí y son entre comillas tranquilos y cuando estamos en la vola'a de la música ahí nos transformamos todos.

Ent.: Y ¿cómo se transforman?.

Alumno nº 6: Y, y nos volvemos todos locos, o sea... es como una forma, entre comillas, de cómo desaparecer y buscar otro método de salir de la realidad.

Ent.: Ya perfecto. Número cuatro.

Alumno nº 4: Emm, no, no tengo mala eee... no tengo ningún estilo muy raro, pero la verdad, se escucha más, por lo menos en mi curso, lo que se escucha más es el reggetón

Ent.: Ya

Alumno nº 4: Pero la verdad, los que escuchan reggetón son más desordenados que los otros. Igual tengo amigos que son mmm... no sé, a ver... cómo podría explicarlo, cómo se llama esta música

Ent.: A ver, recuérdenle

Alumno nº 4: Ya a ver, de partida yo no me clasifico con ningún grupo. Yo de partida escucho todo tipo de música... Partiendo por metal, Metallica, Iron, todo eso, reggetón también, hasta romántica, eee, soy bien al lote para escuchar la música. A mí no me importa la persona que sea pokemón, metalero, no me importa eso, lo que más me importa es cómo es la persona, a eso yo me acerco.

Ent.: Perfecto. Acá, número siete

Alumno nº 7: Yo creo que no va por los estilos, porque hay estilos conocidos como los flaites, que son desordenados, hay algunos pokemones, que también son desordenados, entonces no pasa solamente por el estilo...

Ent.: Entonces, ¿por dónde va?

Alumno nº 7: Eee, es o va en la persona cómo es

Ent.: ¿La persona cómo es?. ¡Así lo ves tú?

Alumno nº 7: Sí

Ent.: Y eso, ¿en qué lo ves tú, de qué depende?

Ent.: (un momento de silencio) Algo quieres decir número dos?

Alumno nº 2: Muchos se relajan un poco más acá.

Ent.: ¿Y porqué acá?

Alumno nº 2: Porque donde viven tienen ata'os.

Alumno nº 5: Sí, va porque acá hay varios que te apañan, y porque hay varios que ven que esta la caga en donde viven y aquí pueden hacer cosas.

Alumno nº 7: Esa es la cuestión, es que hay gente que se alumbra más, en... porque tiene problemas en la casa, entonces va más por eso.

Ent.: Alumbrarse ¿significa qué?

Alumno nº 7: Que se luce

Ent.: Ya. Perfecto.

Alumno nº 7: Eso, pero no eee... yo lo veo más que va como en la persona, no en el estilo que es.

Ent.: Ok. Perfecto. Número 8

Alumno nº 8: Yo voy a tratar de que eee... que el estilo de música tiene que ver con el hip hop y un poco el reggetón con romántica

Ent.: Perfecto. El reggetón con...

Alumno nº 8: el regatón con un poquitito de romántica

Ent.: con romántica, ya.

Alumno nº 8: Y el estilo, en realidad uno eso de que "Ay, que quiero ser flaites, que sea como sea, es decir, que le van a salir palabras flaites, le van a salir palabras pokemonas, palabras como otakus, le van a salir palabras de todos los estilos y no se van a dar ni cuenta, es como que son todos los estilos a la vez y no se dan cuenta, después dicen "no si soy esto", pero a la vez le salen cosas que ni ellos saben qué es lo que dijeron

Ent.: Lo que entiendo es que la gente adopta una posición de tribu urbana, pero en realidad no lo asumen completamente

Alumno nº 8: Sí lo asumen, lo asumen pero no...

Ent.: Pero ¿lo asumen como una moda?

Alumno nº 8: Claro

Ent.: No están completamente comprometidos con eso. Y ¿hay gente que esté cien por ciento comprometido con su "onda"?

Alumno nº 6: Yo

Ent.: Ya perfecto, el número seis

Alumno nº 6.: Sí

Ent.: ¿Tú te identificas con ser rockero?

Alumno nº 6.: Sí... o sea el rock pa' todos la'os con él... El 27 yo tengo tocata en el Anfiteatro Pudahuel y estoy cien por ciento dedicado a eso.

Alumno nº 8: Pero eso es lo que pasa, que eso no se ve...

Ent.: Número 8

Alumno nº 8: Eso no se ve en todas las tribus, porque eso como que ya está eee... lo único que ahora más llama la atención son los flaites y los pokemones, entonces, por eso no toman tanto esa parte...

Ent.: Perfecto. Número cinco

Alumno nº 5: ahora los pokemones, ya no existen, se están todos en flaites... (ruido), la pulenta, el único que todavía no se cambia soy yo

Ent.: Entonces... (ruido). Número cuatro, ¿tu coincides con el número nueve?

Alumno nº 4: Sí, los pokemones, en realidad, se están cambiando todos al estilo flaites

Ent.: Flaites. ¿Por qué pasa eso?

Alumno nº 4: Porque se notó que eran pura moda no más poh

Ent.: ¿Pura qué?

Alumno nº 4: pura moda

Ent.: Perfecto. Número cinco...

Alumno nº 5: Porque como cantan... los pokemones eran todos longis puh... porque uno iba, ya entrégamelas tillas, entrégame la plata y los otro flaites y los pekotes, ya toma ahí están las mone'as y se iban poh y ahora no, ahora los pokemones llega un flaites y le dice, entrégame las zapatillas y los pokemones ahora y qué tanto gil, ahora todos te quedan mirando...

Ent.: Son más choros

Alumno nº 5: Son más choros ahora, antes no

nº 3.- Percepción de origen y característica socioeconómica de los/as alumnos/as del establecimiento.

Alumno nº 1: Yo creo que vienen de todos los sectores, los que son más altos es porque los echan de los otros colegios.

Ent.: Ya, hay sectores socioeconómicos altos. Pero, ¿cuántos? Hablen en términos porcentuales, eso sí.

Alumno nº 1: Yo creo que un 20% alto y no sé poh... más de lo medio y bajo.

Ent.: Ya, el resto medio y bajo.

Alumno nº 2: Yo creo que puede haber medio alto, porque no creo que haya, desde decir orden económico alto, porque, cómo es que se llama... es decir... y bajo, porque alto no creo, porque o si no, no estarían en este colegio, por que los colegios que pagan igual los reciben.

Ent.: Perfecto. O sea tú percibes que acá no hay gente que viva en los sectores altos, no vienen para acá.

Alumno nº 2: No

Ent.: Del grupo socioeconómico alto, si es que hay, hay medio alto, dices tú.

Alumno nº 2: Claro

Ent.: Cuánto porcentualmente. ¿Cómo lo ves?.

Alumno nº 2: Yo creo que un cuarenta por ciento.

Ent.: Es medio alto y ¿medio bajo?

Alumno nº 2: El otro cuarenta y el otro veinte es más bajo

Ent.: Es socioeconómicamente más bajo?. Nro 3, tu percepción

Alumno nº 3: Ahh acá viene de alto, bajo, de todo, porque como dijo él, que algunos a veces los echaban y venían y los recibían acá poh. Y los de abajo, algunos les queda más cerca el colegio, a otros no. Por eso.

Alumno nº 3: En general a los cuicos, por plata los reciben en cualquier colegio

Ent.: Ya. Número cuatro, ¿por qué dices tú que no?

Alumno nº 4: No porque yo soy de los pelos blancos, porque vivo pa' ya, pa' las casas grandes poh, los medios condominios y a mí no me han aceptado en ninguno de esos colegios cuicos poh, porque yo no hago caso y tengo bajo rendimiento yo.

Ent.: Tú te consideras de sector socioeconómico...

Alumno nº 4: Alto

Ent.: Alto, pero no te aceptan.

Alumno nº 4: No me aceptan

Ent.: Ya perfecto (Ruido)

Alumno nº 4: Eee, yo digo que son medios, medios bajos, así, y medio bajo

Ent.: Ya cuánto.

Alumno nº 4: No sé, pero también hay alto, su veinte por ciento

Ent.: Perfecto y el medio bajo

Alumno nº 4: Y cuarenta y cuarenta, entre medio bajo y medio alto.

Ent.: Y el resto ¿entre medio bajo y bajo?

Alumno nº 4: Sí

Ent.: Opinión de cuatro. Ya perfecto. Acá

Alumno nº 5: Soy el número cinco y eee... encuentro que alta acá no hay y si hay es uno o dos máximo.

Ent.: Ya, listo, del total. ¿Uno o dos personas?

Alumno nº 5: Como personas. Sí porque más no creo y eso son por muy desordenados... el lugar donde han estado, porque la mayoría se van a otros colegios y con plata se soluciona todo. Ya, eee, acá son más de ingresos bajos y de medios, porque el colegio no pide mucha plata y ni muchos requisitos para entrar a este liceo y son los repitentes.

Ent.: Con respecto a los de clase alta, ¿estamos hablando de cuánto?... (ruido). Número seis.

Alumno nº 6: Bueno, yo igual que mi compañero número cinco, digo que aquí clase de media alta no hay, no hay, ya. La mayoría viene de comunas ya muy estigmatizadas por el gobierno, entre comillas, por ser muy pobre como de, yo no sé... Yo vengo de Maipú, igual es una comuna que igual ha crecido harto, pero la mayoría de aquí vienen de sectores ya muy malos, así, de Renca o de La Pintana, conozco gente que viene de San Bernardo, eee

Ent.: San Bernardo, ya eee... Número cuatro, que dice usted.

Alumno nº 4: Yo digo que hay de todas las comunas como nombré él; Renca, Cerro Navia, no es que sean todos bajos si en esas comunas igual hay partes que son, que son...Es que por eso te digo...

Ent.: Número... seis

Alumno nº 6: Es que, por eso te digo que están estigmatizadas por el gobierno, por ser clases bajas, no estoy diciendo que en todas esas comunas, que en Renca, Cerro Navia, San Bernardo sea todo bajo, porque en Renca también hay sectores altos, porque yo también antes vivía en Renca... (ruido)

Ent.: Número dos

Alumno nº 2: (Dirigiéndose al nº 4) Tú dices que igual hay media alta, pero en realidad si va'i por si va'i, porque hay varios apoderados que, ponte tú, yo considero media alta que van, por no sé poh..., arriba de dos millones de pesos y acá en el colegio si hay, la gran minoría pero hay.

Ent.: Número 5...

Alumno nº 5: Yo creo que esas personas como dije endenantes, yo cuando veo personas, una persona es que son altas por que los hijos, no sé, son muy rebeldes y los mandan a cualquier custión pa' deshacerse de ellos, por eso digo que hay una o dos personas, las cuento con los dedos.

Ent.: Número seis

Alumno nº 6: ...a parte yo discrepo también con lo que dice él, porque de primera, si fueran de clase media alta y vinieran a este colegio que es de tan mala reputación este colegio, no estarían aquí, los papás dirían no ahí está ese colegio malito, no.

Ent.: Número siete

Alumno nº 7: Es que este colegio está como visto ya como un colegio malo poh, entonces no creo que ha'igan aquí gente de clase alta poh, así que nooo...

Ent.: Ya. Número 8.

Alumno nº 8: Es que lo que pasa es que se están guiando por que como supuestamente somos de clase media baja y media alta, se están guiando por los que ganan superior a 900.000 mil pesos y creen que es alto, aquí, por eso están diciendo que de que los que ganan 2.000.000 millones mensuales oohh, no sé poh, están creyendo que como él dijo, que los que ganan 2.000.000 se sugieren altos, pero no por eso (protesta del compañero), por eso poh, pero es que lo está'i poniendo en ese rango y hay veces en que esos 2 millones no sean pa' lo que realmente quieren.

Ent.: Expíciate...

Alumno nº 8: que los eee, que los..., ya, pongámosle que la familia está ganando arriba del millón de pesos, pero como se llama, capaz que el dinero que estén ganando no quiere decir que lo van a ocupar para algún fin del hijo o para ellos, sino que puede ser pa' otra cosa

Ent.: ¿Qué otra cosa por ejemplo?

Alumno nº 8: no sé poh, si hay que poner cualquier computador, o no sé poh

Ent.: Ya, todos los gastos que significan paralelos a la educación del hijo.

Alumno nº 8: Claro, porque mire, yo ahora puedo decir mi, papá gana arriba de 2 millones, eso quiere decir que soy clase alta? No

Ent.: Ya perfecto, te entiendo. Número cinco... no. ¿Cómo se llevan ustedes en términos de lo que son las relaciones socioeconómicas? ¿Hay división, los marca eso?. Número cinco ¿Los marca la cuestión socioeconómica?

Alumno nº 5: No, yo creo que en este liceo, por lo menos somos todos iguales, capaz que en otros sí, pero en éste, por lo menos no

Ent.: Ya, ¿alguien más quiere decir algo?. Número seis

Alumno nº 6: No, no se marca.

Ent.: Número siete,

Alumno nº 7: No, tampoco, no, no se marca, pero es que yo tuve que hacer un trabajo en otro liceo para La Dehesa, pa' esas partes y ahí discriminan mucho a la gente como (entre ruidos sus compañeros afirman: ¡claro, los sectores altos!), porque sí poh, porque nosotros nos dimos cuentan de que fuimos a empresas y colegios y fue la discriminación lo más fuerte.

Ent.: ¿Quien los discriminó?

Alumno nº 7: Por ser, un director nos puso cualquier ata'o pa' entrar, por ser de clase baja.

Ent.: ¿ustedes notaban eso?.

Alumno nº 7: Sí..., sí. Más los alumnos que habían ahí en el liceo también miraban súper feo.

Ent.: Y eso ¿en qué sector fue?, no me digan el colegio, digan el sector.

Alumno nº 7: En, emm... ay, no me acuerdo en este momento dónde era, pero es que...

Alumno nº 7: ¡La Dehesa! (nº 7 afirma).

Ent.: Ahí, ¿cómo fue el trato?

Alumno nº 7: En realidad hay grupos que sí les gusta marcar la diferencia y hay otros que les da lo mismo si tienen o no tienen

Ent.: ¿Y cómo marcan la diferencia?

Alumno nº 7: Por decirle, cuando dicen aah, mira mi cosa es de mar... por decirle, mi lápiz es de marca y empiezan por marca y hay veces que...

Ent.: ¿Cuáles son las marcas que ustedes ven que imprimen la diferencia?

Alumno nº 2: Yo me he dado cuenta que, es decir, que el rico, el que tienen más plata, ése no está ni ahí con la marca, sólo ve la calidad, en cambio,, el pobre siempre anda fijándose en la marca, en la marca y gastan plata en marca y el rico no, no está ni ahí con la marca

Ent.: ¿El rico ve la calidad?.

Alumno nº 2: La calidad, no ve la marca

Ent.: Perfecto. Quizás porque ahí pueden haber buenas marcas, pero la calidad es mala.

Alumno nº 2: Claro

Ent.: Alguien más al respecto. Entonces ustedes ven que hay diferencias socioeconómicas.

Alumno nº 6: En todo caso los cuicos no se van tanto al punto como los pobres, los pobres se van...

Respuesta simultanea de varios integrantes del grupo: (ruido) ...los cuicos son más caga'os que la chucha...

Ent.: Número seis

Alumno nº 6: Son terribles de caga'os esos. Como que más encima, cuando comen, comen así una cosita, así cada uno y así un platito, así.

Ent.: Y el número cuatro que dice al respecto

Alumno nº 4: Lo mismo.

Ent.: Seis

Alumno nº 6: En cambio la gente pobre come... cuánto puede comer, la familia es súper grande y comen caleta, así.

Ent.: Perfecto.

Alumno nº 6: Y si tienen que gastar mucho los pobres lo hacen poh, igual.

Ent.: Número cinco

Alumno nº 5: Yo encuentro que los ricos lo hacen como más para quedarse con el dinero. Acá nosotros los de clases media es como más pa' trabajar, lo que es por el momento. Para disfrutar, pa' pasar un rato grato.

Ent.: ¿Encuentras que lo pasan mejor?

Alumno nº 5: Sí, sí, no necesariamente mejor. Es que le da lo mismo botar dinero, si le cuesta o no, pero pasar un buen rato. De ahí, no, no gasta tanto, porque después lo adquiere con esfuerzo igual

Alumno nº 4: Número cuatro, tampoco es necesario tener plata para pasarlo bien.

Ent.: Entonces, quién hace el resumen. Número uno, ¿qué dice al respecto?.

Alumno nº 1: Yo creo que la diferencia socioeconómica, no nos marca mucho, algunas personas no más, pero son la minoría.

Ent.: ¿Algunos?

Nro 1: Sí,

Ent.: De acuerdo. ¿Hay discriminación entre ustedes por la cuestión socioeconómica?

Respuesta simultanea de varios integrantes del grupo: No (responden algunos)

Ent.: ¿No hay discriminación entre ustedes?. ¿Y si ha una persona se le nota que tiene más dinero? ¿Aún así no hay discriminación? (ruido).

Alumno nº 6: No

Alumno nº 5: No

Ent.: Número seis... (ruido)

Alumno nº 6: Hubiera sido distinto si este colegio es bueno. O sea entre comillas bueno, por plata y llegara la gente que es de más baja estrato socioeconómico, ahí los discriminarían más.

Ent.: Ya perfecto. O sea que en este contexto no se discrimina. Se sienten todos más cercanos, socioeconómicamente hablando.

Alumno nº 7: Por ser yo tenía amigas el año pasado, que discriminaban el grupo con que yo me juntaba, discriminaba a la gente que se vestía mal. Le decían a las niñas que eran chulas, que no tenían ropa, pa' así...

Ent.: ¿Y los discriminaban por eso?, porque consideraban que se vestían mal.

Alumno nº 7: Es que ellas siempre se han vestido bien, siempre se han buscado cosas de marcas...

Ent.: ¿Las discriminaban porque no se vestían bien o por qué no estaban en la onda de ellas?

Alumno nº 7: No, no por eso, porque ellas siempre se vestían bien, siempre se vestían con cosas de marcas.

Ent.: Ya.

nº 4.- Percepción de entorno del establecimiento. (Aclaración según contexto: ¿Qué opinan de toda la geografía alrededor del colegio, el tipo de barrio, si el barrio es malo o bueno, o si les da lo mismo?).

Ent.: Número dos.

Alumno nº 2: El barrio es malo, porque tenemos aquí al lado a 10 de Julio y 10 de Julio es bien malo

Alumno nº 1: Yo no sé porque no... no sé. Por aquí yo nunca había... no vivo cerca de aquí

Ent.: ¿De que barrio vienes tú?

Alumno nº 1: Yo, en Pudahuel.

Ent.: A ver tú, ¿cómo percibes el barrio el entorno?

Alumno nº 1: No igual acá es tranquilo

Ent.: Es tranquilo... ¿Cómo percibe el barrio?. Número cuatro

Alumno nº 4: Más o menos no más.

Ent.: Número cinco.

Alumno nº 5: Yo aquí encuentro que igual hay de todas las clases, por ejemplo los que viven en depto tienen más plata, y ahí mismo en Portugal con Santa Isabel hay unas casas que no son muy bien miradas, pero yo encuentro...

Ent.: Pero dilo con tus palabras...

Alumno nº 5: Ya, no creo que tengan mucha plata digamos.

Ent.: Ya, ¿son pobres?.

Alumno nº 5: Son más pobres.

Alumno nº 6: Yo no, encuentro que es bueno el barrio que estamos aquí, igual no es malo, pero, sí obviamente, como dijo el número dos, si vamos a 10 de Julio, cambia caleta el panorama.

Ent.: ¿Como percibes tú el entorno del barrio?.

Alumno nº 7: No sé, no sé, por que yo no me hallo mucho aquí, yo llevo mmm... igual yo vengo de lejos yo.

Ent.: ¿De dónde vienes tú?.

Alumno nº 7: De San Bernardo

Ent.: Ya, entonces ¿no lo conoces muy bien?

Alumno nº 7: Noo

Ent.: Ya. Número 8

Alumno nº 8: Eee... cuando hay toda esa cuestión que tiene que ver con tomas, es malo, porque hay mucho liceo alrededor. En realidad son tres, está el Baquedano, el Confederación y...

Ent.: ¿Cuando hay conflicto y movilización?

Alumno nº 8: claro, en movilización, ahí es malo. O sea, no es malo, sino que se... como que todos atacan a éste, ya que está en el medio de los otros dos liceos

Ent.: Ya ¿y aquí que pasa?

Alumno nº 8: Aquí es donde el liceo empieza a quedar mal, a quedar como que es el que protagonizó todo, como decían

Ent.: O sea que consideran que los estigmatizan más a ustedes, pero ¿por qué los estigmatizan?

Respuesta simultanea de varios integrantes del grupo: (entre ruidos) Es que este es más malo que los demás.

Ent.: ¿En qué términos malos?

Respuesta simultanea de varios integrantes del grupo: (entre ruidos) Aparecen todos los malos

Ent.: A ya...

Respuesta simultanea de varios integrantes del grupo: (entre ruidos) Aquí llegan expulsados y repitentes de todos los liceos...

Alumno nº 8: ... más que nada eso, por ejemplo aquí tenemos el Confederación Suiza y el Baquedano. El Baquedano es un subvencionado y el Confederación Suiza, son los que estudian más para la PSU. Y acá, como es más el Comercial, estamos aquí mal expresados, igual nos miran en menos.

Ent.: Ya perfecto, el número cuatro.

Alumno nº 4: No sé cómo es. Es que no vivo acá yo tampoco.

Ent.: Ya dónde vive?

Alumno nº 4: Yo. Peñalolen.

Ent.: No tiene una opinión del barrio, te da lo mismo.

Alumno nº 4: No vivo acá

Ent.: Bien

nº 5.- Conducta de alumnos/as del establecimiento. (Aclaración según contexto: ¿Ustedes creen que la conducta de sus compañeros de colegio está determinada por su conocimiento, lo que han aprendido en la vida?).

Alumno nº 1: Yo creo que sí, por... porque la experiencia

Ent.: ¿La experiencia, de qué tipo?.

Alumno nº 1: No sé, con los papás y cómo son acá en los colegios. Yo creo que por eso.

Ent.: ¿Los determina en cuanto a su conducta?

Alumno nº 1: Ahá (afirmando)

Alumno nº 2: Yo creo que no, porque en mi caso, yo acá en el colegio, soy sumamente desordenado y en mi casa no.

Ent.: No. Perfecto. Pero ¿Aquí has aprendido?

Alumno nº 2: Sí, pero igual soy desordenado, jajaja

Ent.: Comprendo

Alumno nº 3: Hay varios que se desordenan acá y en la casa son tranquilos

Alumno nº 4: Comparto la respuesta con mi compañero, que hay varios que son diferentes en..., en el colegio y en la casa, pero yo soy desordenado en las dos

Ent.: Ya, dime, cuenta

Alumno nº 4: Mira, yo encuentro que los que no tienen muchos conocimientos son los más desordenados. Yo creo que se fijan en eso, por que digamos, al colegio vienen a puro leer, pero en comparación a los que tienen más conocimiento, los que saben más que ellos, vienen al liceo como a aprender, así como a saber más de la vida. Los otros vienen a puro weiar así.

Ent.: Entiendo

Alumno nº 5: La mayoría viene a puro weíar

Ent.: ¿Sí?. (interviene alumno nº 6) Número seis

Alumno nº 6: Yo creo que las cosas, que las vivencias que tiene cada uno son distintas y esas son las que te van formando la personalidad. A parte de los valores que dan los viejos, las cosas que te dicen igual te influyen, porque como dicen ahí el número dos, a lo mejor aquí es muy desordenado y en la casa es más tranquilo, porque es la situación, el contexto en lo que pasa, en las cosas que pasan en la casa y donde vive cada uno.

Ent.: Perfecto. Número siete

Alumno nº 7: No sé, no tengo una opinión lógica aquí, pero creo que no hay gente, que no sé, es que es bastante vulgar al hablar con los profesores

Ent.: ¿Eso lo atribuyes a qué?

Alumno nº 7: De la propia casa...

Ent.: ¿Qué esa conducta viene de la casa?

Alumno nº 7: Sí, porque tengo compañeros que dicen que fuman marihuana, que hablan groserías delante de los papás, entonces, igual, como si a allá les aguantan aquí también tienen que aguantarles

Ent.: Ya. Número 8

Alumno nº 8: Sí, es que hay unos que... En realidad sí, algunos alumnos, me incluyo, que yo no... yo veo a mis papás una vez al año. Yo no vivo con ellos. Los veo sólo pa' navidad, pero yo trato de dejar los problemas que tengo con ellos... en realidad, si a mí me retan me voy a poner feliz, porque nunca lo hacen. Pero si... yo trato de dejar los problemas atrás, llegando al liceo, problemas que tengo ya no tengo problemas, llegando al liceo lo único que tengo que hacer es estudiar y pa' poder decirle a mis papás que con ellos o sin ellos saqué la carrera igual.

Ent.: Perfecto. Número cuatro

Alumno nº 4: Yo estoy casi como mi compañera número 8, porque yo tampoco con mi papá, ni tampoco con mi mamá, casi no me ve nunca

Ent.: O sea ¿prácticamente no ves a tus papás?. Entonces ¿tu conducta la has ido adquiriendo casi solo?.

Alumno nº 4: Sólo, pero igual me porto mal en la casa, ahí donde estoy con mi tata, acá igual me porto mal, hago desorden en todos lados y no cambio...

Ent.: Ya.

nº 6.- Interacción entre alumnos/as en su clima de relaciones diarias (complejidades, problemáticas o tensiones). (Aclaración según contexto: ¿cómo son las relaciones entre los alumnos/as y entre ustedes con sus compañeros?).

Alumno nº 1: Yo creo que igual, con el tiempo, se van agarrando cariño, porque al principio se pueden odiar a muerte, si por ejemplo, no sé, de distinta como se llama, forma de pensar, pero después encuentran un punto en que llegan a lo mismo y se empiezan a agarrar cariño y por lo menos ya no se odian tanto.

Ent.: Perfecto. Número tres

Alumno nº 3: Yo, a ver, no sé poh, hay compañeros que con el tiempo te van cayendo mejor

Ent.: Perfecto. Número cuatro.

Alumno nº 4: Aah yo me llevo bien con todos mis compañeros

Ent.: Con todos... Ya, número cinco.

Alumno nº 5: Igual me llevo bien con casi todos los compañeros, pero igual hay locos que no me caen bien no más... los veo y no me tincan.

Alumno nº 6: Yo, número 6, bueno mi curso es bastante unido, siempre estamos apañándonos todo, entre todos y eso es bueno, por lo menos por un lado de la convivencia, pero a veces pasa mucho que hay muchas rivalidades, al menos nosotros con las especialidades.

Ent.: ¿Las rivalidades se producen por especialidades? ¿Por ver quién es más bacán?

Alumno nº 6: No el más bacán, sino que cada uno de los cursos empiezan a tirarse mierda entre sí, es una wea así

Alumno nº 5: Yo, el cinco, el cinco... Yo creo que a las que le tiran más mierda son a las minas de secretariado

Alumno nº 6: Sí, porque las ven como "la secretaria"... oye, no, estas minas se van a meter con el jefe no más, y así se van a ganar la plata, las ven como las putitas, así las escuchamos muchas veces

Ent.: ¿Las ven como las putitas?

Alumno nº 6: Como las putitas, pero yo no lo pienso así

Ent.: ¿son prejuicios?

Alumno nº 6: Claro, son prejuicios

Alumno nº 7: Yo creo que no sé poh, por ser, mi grupo con el que me juntaba antes era la "T" de discriminador, incluso nos teníamos mala con el otro grupito que le decíamos "las angustias", incluso nos pusimos a pelear con ellas

Ent.: ¿la "T"?

Alumno nº 7: De "total" poh

Ent.: Y por qué eso

Alumno nº 7: Porque siempre andaban pidiendo pito o andaban... y así que nosotras no

Ent.: Ya. Número 8

Alumno nº 8: Es que si se quieren relacionar bien se van a relacionar bien, pero si realmente esa persona no les cae bien no los van a querer, ni por que los obliguen va a pasar

Ent.: Número dos

Alumno nº 2: No, a mí me caen bien todos, así que no tengo nada que decir. Total me junto con todos, no tengo nada que decir

Ent.: Bien

nº 7.- Interacción entre alumnos/as y docentes de aula, técnicos y directivos en su clima de relaciones diarias (complejidades, problemáticas o tensiones). (Aclaración según contexto: ¿Cómo es la relación de los alumnos/as con los docentes –en sus distintas responsabilidades profesionales– del Liceo?).

Alumno nº 1: Eh, depende del profesor, porque hay algunos profesores que se hacen respetar y son los más pesados y hay otros que también se hacen respetar y son simpáticos. Pero la mayoría son pesados. Pero hay algunos que no se hacen respetar.

Ent.: ¿Y por qué no se hacen respetar?

Alumno nº 1: A nosotros nos tratan así: "oye tú ah tranquilízate al tiro", y como que uno dice porqué, no me trate así, por que usted... bueno, mis compañeros sí, porque nosotros no le faltamos el respeto, y cosas así y ahí se empiezan a faltar el respeto mutuamente.

Ent.: Pero ¿a qué se debe?, ¿porque crees tú que se faltan el respeto?

Alumno nº 1: Porque el profesor impone antes de respetar.

Ent.: Entiendo

Alumno nº 2: Depende del profesor. Porque algunos, no sé poh, a veces llegan mal genio y se relacionan mal con los alumnos...

Ent.: Ya. Número tres.

Alumno nº 3: Algunos profes son buena onda, algunos no, algunos son pesados, hay viejos culia'os que son terrible de pesados, no, no, no dejan expresarse y no sé, pero hay algunos que son buena onda.

Ent.: Perfecto. ¿Qué prefieres, o en qué te gustaría expresarte más en la sala?

Alumno nº 3: No sé, es que hay unas profesoras que son terrible de pesadas y nos... y explican mal poh...

Ent.: ¿Son autoritarias, liberales o qué?

Alumno nº 3: No, igual liberal, porque hay algunas personas que no explican bien y no te dejan expresarte.

Ent.: Perfecto. A ver si entiendo, son liberales, pero no explican bien y no dejan que te expreses. ¿No dejan hacer preguntas a los alumnos?.

Alumno nº 3: Sí igual, igual, son terrible de pesadas.

Ent.: Ok, entonces, número cuatro.

Alumno nº 4: Comparto la opinión de mi compañero porque, sí hay profesores que son buena onda, hoy día, bueno este año nos tocó varios profesores buena onda, pero a comparación a los otros años, por ejemplo en primero medio, teníamos un profesor que hasta nos tiraba mierda, no sé, nos decía garabatos, nos trataba mal, faltaba puro que nos pegara.

Ent.: ¿En serio?

Alumno nº 4: Sí.

Ent.: Era violento

Alumno nº 4: Sí.

Ent.: ¿y ustedes le tenían miedo?

Alumno nº 4: Sí, lo grabábamos todo y no, no miedo, si tampoco, y no es que nos cagáramos de la risa, si no que era pa' que nos siguiera diciendo cuestiones pa' que se perjudicara él.

Ent.: Ya... pero, ¿se puede llegar a la violencia en esos casos, en la relación del profesor con el alumno?

Respuesta simultanea de varios integrantes del grupo: (entre ruidos, afirman) "Se van a pérdida".

Ent.: ¿Cómo es la relación entre profesor y alumno? Número cinco.

Alumno nº 5: Igual encuentro mm... depende el profesor igual. Igual hay unos profesores bien weones y les gusta el leseo y a nosotros nos da la confianza para weviarlo también. Si hasta jugamos a veces con los profesores a la verdad-verdad

Ent.: ¿A qué?

Alumno nº 5: A la verdad-verdad. Le preguntamos por ejemplo, no te voy a decir el nombre: ¿Cuál ha sido el peor lugar dónde lo ha hecho? En la iglesia, bueno no es así, tan así, pero, hay otros profesores que son más estrictos, que les gusta más estar en orden sin weviar y si los wevean, al tiro se coloca weón, no sé, se enoja.

Ent.: Ya. Número seis...

Alumno nº 6: Bueno, eee... en realidad son pocos los profes, por lo menos, los que me hacen en mi clase, que son pesaitos. Pero hay una profe en especial, la cual, por lo menos el curso, no la soporta mucho y ojalá pudiera salir del colegio, porque realmente no nos gusta como es, ni como persona, ni como profesora.

Ent.: ¿Porqué... explica mal, es violenta, quizás antipática)

Alumno nº 6: Todas las anteriores

Ent.: ¿Como es? ¿Poco tolerante?

Alumno nº 6: También, eee...

Ent.: ¿Cómo es haciendo clases?

Alumno nº 6: Es mala profe. Según nosotros sí, por que también nosotros le exigimos, de que pucha, si no podemos entender a la primera, o que nos explique con otras palabras, por que los métodos que usa ella no son los adecuados

Ent.: ¿Permite que ustedes le hagan preguntas en la clase?.

Alumno nº 6: O sea sí permite, pero no te responde las preguntas, o te las responde de mala forma.

Ent.: Número siete.

Alumno nº 7: No sé, yo creo que son todos los profes pesa'os, por lo menos yo he tenido varios problemas con varios profesores, ya. La **** (dice el nombre de una profesora) es terrible de pesada. Es como que llega así alterada a la sala.

Ent.: ¿Y de que es profesora?

Alumno nº 7: Es mi profesora jefe.

Alumno nº 8: Uuuh lo escuchara

Ent.: No, si esto no sale de aquí, esto es para mí no más, lo trabajo yo.

Alumno nº 7: No estoy ni ahí si ella sabe, y yo varias veces le he dicho que le tengo mala. Yo varias veces le he dicho que le tengo mala y he discutido varias veces con ella, porque es como muy alterada, llega muy alterada a la sala, uno no le alcanza ni a decir buenos días y como que llega alterada así, gritando.

Ent.: ¿Y es una persona joven, madura, mayor?

Alumno nº 7: No, si está lista para irse a la tumba jajaja

Ent.: Ahh ya, es mayor. Número 8

Alumno nº 8: La relación que hay entre los alumnos y los profes, de primera, cuando se parte, creen todos que "ay que el profe es pesa'ó", porque no son los mismos, por lo menos como no soy de primero, no son los mismo de octavo, entonces todos encuentran relaciones "no que este viejo es pesado y la wea" pero nosotros, lo que los profes que más nos... cómo se llama, los que más nos llevamos mal y más tenemos pelea, son tres. La **** (dice el nombre de una profesora) la **** (nombra una nacionalidad extranjera -europea-)

Ent.: Y por qué le dicen la **** (nombro una nacionalidad extranjera -europea-)

Alumno nº 8: porque es **** (nombra una nacionalidad extranjera -europea-), también la de **** (nombra una asignatura), la **** (dice el nombre de una profesora), y el viejo culia'ó de **** (nombra una asignatura), el **** (dice el nombre de un profesor) (Ruido).

Alumno nº 8: Ese nos dice garabatos y nos trata así como súper mal
Ent.: Oye, pero la **** (nombro una nacionalidad extranjera -europea-) ¿sabe inglés?,
Alumno nº 8: Sí
Ent.: ¿Se domina, sabe su materia?
Alumno nº 8: Sí
Ent.: ¿Tiene una importante experiencia de vida y de mundo?
Alumno nº 8: Sí
Ent.: ¿Ustedes consideran que es simpática o antipática?
Alumno nº 8: Antipática
Ent.: ¿Manifiesta una superioridad frente a ustedes?
Alumno nº 8: Sí, se cree superior a los demás, porque ella sabe y los demás no.
Ent.: Pero ¿habla bien el castellano?
Alumno nº 8: Lo más mínimo... con cue'a los holas
Alumno nº 7: Por eso tienen ata'os con ella
Alumno nº 8: Pero la educación, su educación, de por sí va a ser mala. No va a ver que lo cambie,... la relación (Ruido), por lo menos la esposa de mi hermano, se ha hablado de eso.
Alumno nº 8: Es que la verdad es que no se saca nada, porque la **** (dice el nombre de una profesora), el año pasado era inspectora, igual que la que está de portera era profesora, o no sé que wea, era secretaria.
Ent.: ¿Te refieres a que no se van, se quedan?.
Alumno nº 8: Sí, eso
Ent.: Dos
Alumno nº 2: No comparto los mismos comentarios de mi compañera, que a veces los de primero no tenemos los mismos profesores que ella, pero igual tenemos a la de **** (nombra una asignatura de idioma extranjero), que es terrible de pesada y que no enseña ni una wea, porque cuando llega a la sala, llega al tiro retando así, y casi nadie la pesca en la sala, nadie hace tareas con ellas, casi todos tienen rojos en el ramo con ella.
Ent.: Entiendo.
Alumno nº 2: Yo creo que la relaciones dependen de, sea como sea, de el profesor si es buena onda o es pesa'ó.
Ent.: O sea, depende del nivel de empatía que tienen con ustedes, de que a ustedes les caiga simpático, ahí hay más recepción ¿no es cierto?, partamos por eso. ¿Ahí se hace más fácil la entrega de contenidos?. ¿Es así?
Alumno nº 2: Sí
Ent.: ¿Cuándo se puede llegar a la violencia entre profesor y alumno? ¿Ustedes ven un grado, una escalada de alteración en que se puede llegar a la violencia física?
Alumno nº 5: Claro, si el viejo me viene a weiar a mi, a insultar... le paro los carros y si insiste el combo en el hocico no se lo saca nadie. Yo, cuando estuve en segundo medio, hace cuatro años atrás, de hecho yo tuve unos dramas... con un profe de química, que ahora ya no está. De hecho, llegamos a tal punto que igual nos tiramos unos manotazos y hasta le saqué la madre y todo.
Ent.: ¿Cuándo fue eso? ¿En que año fue?
Alumno nº 5: En qué año fue, eee... el 2006, creo que fue..., o el 2005..., fue...
Ent.: ¿Ese profesor, en la actualidad, está aquí?
Alumno nº 5: No, ya no está. O creo, porque yo hace años que no lo veo... El profe **** (dice el nombre de un profesor).
Ent.: ¿Entonces si el profesor insiste en una actitud agresiva, el alumno se altera y no mide consecuencias?
Alumno nº 5: Así es
Ent.: ¿Hay profesores que golpean a los alumnos?
Alumno nº 2: Lo que pasa es que los profesores, ellos creen que siempre tienen la razón y es uno el que está mal. Eso es lo que pasa.
Ent.: ¿Ustedes sostienen, entonces, que los adultos siempre creen tener la razón?.
Alumno nº 2: ... y ellos no reconocen lo que pasa. (Ruido)
Ent.: Ya.

nº 8.- Principales conflictos o tensiones entre alumnos/as al interior del establecimiento. (Aclaración según contexto: ¿Cuál es el mayor tema de conflicto entre alumnos/as, al interior del Liceo?).

Ent.: Número 1
Alumno nº 1: Em no sé...
Ent.: Número 2
Alumno nº 2: Por los grupos?...
Ent.: ¿Por los grupos?... pero ¿por que tipo de grupos? por ¿música, por bandas, por pandillas, por temas otros temas?
Alumno nº 2: Por bandas (afirmado, simultáneamente, por casi todo el grupo)
Ent.: O sea ¿pandillas?, aahhh. Y ¿qué tipo de pandillas se ven?, son ¿los flaites?. ¿Lo mismo que conversábamos la semana pasada?
Alumno nº 7: Es que se creen choros y quieren como dominar el..., quieren dominar entonces le echan la choreada a todos y se creen choros poh. Eso. Se creen... son picaos a choros, ese es el tema, son picaos a choros como se dice...
Ent.: Sigamos. Número 3
Alumno nº 3: Si, yo igual, los grupos, por las pandillas que se arman acá igual. O se pican jugando a la pelota y se creen más pica'ó a choros
Ent.: Perfecto
Respuesta simultanea de varios integrantes del grupo: También pelean los hombres con las mujeres.
Ent.: Perfecto. Número cuatro
Alumno nº 4: No tengo opinión.
Ent.: Nº cuatro no tiene opinión?. Número cinco.
Alumno nº 5: Ya yo igual que el dos, pienso que es por, digamos, tribus, bandas, la wea es como quieran llamarle, pero hay algunos weones que se creen los choros así, y a otros les molesta esa wea. Digamos, a mí me molesta y ese es el conflicto que tengo mayormente.
Ent.: Número seis
Alumno nº 6: Lo mismo que dijo el cinco, eee, lo mismo, o sea son, entre comillas, los alumbr'aos así, los que siempre tratan de mantenerse como: "yo soy el choro, el que mando aquí", entre comillas
Ent.: ¿Qué conceptos del mundo juvenil utilizarían para definir ese tipo de situaciones?

Alumno nº 6: Que son alumbrá'os, los alumbrá'os

Respuesta simultanea de varios integrantes del grupo: Que son choros...

Alumno nº 6: y lo que pasa, eee, una vez..., este año pasó de que un loco, que pasó a cuarto, se puso a pelear y terrible de alumbrá'o, y le sacaron la concha...

Ent.: ¿Entre cuántos?

Alumno nº 6: Un puro loco le pegó, y ahí quedó el pica'o a choro y cuando a un choro le sale uno más choro, deja de ser choro, esa es la wea.

Ent.: Número siete

Alumno nº 7: Siete... de por sí, yo opino lo mismo que ellos, igual hay grupos como las minas, que siempre, de por sí, se ponen a pelear por hombres. También es por eso, porque igual los hombres, se ponen a pelear por las minas y por eso también hay algunos conflictos, pero igual es más por los alumbrá'os... sí ese es el rollo, porque sí, por que siempre se hacen los choros cuando están en piños, pero cuando están solos ninguno es choro

Alumno nº 8: Que en realidad todo va... sí, en realidad todo va a una, en una... la conclusión final es que son, o son por tribus o son porque son alumbrá'os, como dijo el seis, o en realidad son por puras estupideces, que hay veces que se arrepienten después de haber hecho lo que hicieron. Son idiotas los temas de conflicto.

Ent.: Número cuatro.

Alumno nº 4: No sé yo digo lo mismo que dicen mis compañeros.

Ent.: Número 7

Alumno nº 7: También poh, si ya había opina'o.

Ent.: Perfecto. Tema general. ¿Algo que debatir al respecto de lo planteado?.

Ent.: Ya.

nº 9.- Principales conflictos o tensiones entre alumnos/as y docentes de aula, técnicos y directivos al interior del establecimiento. (Aclaración según contexto: ¿Cuál es el foco de mayor conflicto al interior de la escuela entre alumnos/as y profesores/as en primer lugar, pero también entre alumnos/as y directivos de acá?).

Ent.: Número uno.

Alumno nº 1: Yo creo que las anotaciones injustas. Que a veces te anotan por darte vueltas así, por preguntar algo. Y a veces, cómo se llama, retan y uno dice: "no si no estoy haciendo nada" y contestan y ese ha sido el problema todos los años. Entonces eso es, bueno, que no se falten el respeto más que nada.

Ent.: Número dos.

Alumno nº 2: Yo creo que cuando a uno ya te tienen catalogado como desordenado, como que te marcan, como que te vigilan mucho: "y pa' donde va?", ya te la están preguntando, cualquier cosa.

Ent.: Número tres.

Alumno nº 3: Paso.

Ent.: Número cuatro.

Alumno nº 4: Lo mismo poh. Por ejemplo, no sé poh, yo soy desordenado y siempre los mismos profes, los mismos viejos. Al primero que le preguntan es a ti, por que soy el más desordenado.

Ent.: Pero te preguntan ¿con la intención de que aprendas o como una manera de desnudar que no sabes?

Alumno nº 4: No, la mayoría de las veces te lo dicen por molestar siempre.

Ent.: Ya. Número cinco.

Alumno nº 5: Yo igual creo en la misma wea, pero digamos que estoy ficha'o por un profe, digamos me tomé el liceo y igual me agarró mala. Porque ellos perdieron plata por eso. Y tuvieron que venir en vacaciones y bla bla bla. Por eso me tienen mala y...

Ent.: ¿Te estigmatiza por haber participado de una toma?.

Alumno nº 5: Sí una wea así.

Ent.: Eso. Número seis.

Alumno nº 6: Bueno, yo por lo menos con los profes, yo no tengo muchos atados. Tengo más ata'os con los directivos del colegio, o por el pelito, que tengo el pelo igual largo, y que el aro y no sé poh, que las zapatillas, cuando vení con la ropa de colegio y vení con zapatillas.

Ent.: A todo esto, y en relación con el tema número nueve, según su opinión ¿las instituciones escuelas son más conservadoras o son más liberales?.

Alumno nº 6: Aquí como que nos reprimen caleta en este colegio.

Ent.: Pero, haber, número siete.

Alumno nº 7: No sé. Lo mismo que todos.

Ent.: ¿Sí?... También, ¿hay temas de conflictos con profesores?.

Alumno nº 7: Es que yo tengo hartos conflictos, con hartos profesores. Porque soy falto de respeto.

Ent.: Pero, explica algunos, los principales temas de conflictos.

Alumno nº 7: No sé,... porque anotan mucho poh.

Ent.: ¿Anotan mucho?.

Alumno nº 7: Cuando alguien se porta mal, como que lo empiezan a perseguir y a psicopatear.

Ent.: ¿Lo psicopatean?, está bueno el concepto ese. Ya. Número 7

Alumno nº 7: Y, no sé..., yo creo que es que saben que no sé de algo o algo.

Ent.: Ya. Número 8

Alumno nº 8: Hay veces en que los conflictos se desquitan con las notas.

Ent.: ¿Con las notas?

Alumno nº 8: Sí.

Ent.: ¿Los profes se desquitan con las notas?...

Respuesta unánime del grupo: ¡Sí!

Ent.: ¿Se nota mucho eso?

Alumno nº 8: Sí

Ent.: Número cuatro

Alumno nº 4: Sí, se desquitan con la nota. El otro día yo llevé mi trabajo y la vieja culia me colocó un dos.

Ent.: Oye pero... ¿Sientes que realmente se desquitan con la nota?

Alumno nº 4: Era un trabajo bien hecho

Ent.: Está bien, está bien,

Alumno nº 4: Pero es que, es verdad, era un trabajo bien hecho. Estuve hasta como las doce. Igual fueron los directores. Unas veces estoy en la sala o en la puerta y me manda porque estoy con gorro o porque estoy afuera. Igual estamos sin profe y anotan por cualquier wea.

Ent.: ¿Sientes que te marcan?.

Alumno nº 4: Sí poh

Ent.: Número 7, explárate en cuanto a ¿Cuáles son los temas de mayor conflicto entre profesor y alumno y también entre alumnos y directivos?.

Alumno nº 7: Las anotaciones que te ponen

Ent.: Las anotaciones. ¿Todos coinciden en eso?.

Alumno nº 5: No, yo también... igual pienso otra wea. Mira igual pienso que los conflictos se forman porque cuando uno llega a la sala, no te dejan entrar. Está fuera el sapo y te agarran a chuchá pa' adentro. Pela'o culia'o (risas y ruido)

Ent.: ¿Ese es un profesor o un paradocente que esta fuera de las salas?

Respuesta unánime del grupo: No, de la portería,

Ent.: Aah, es en la calle ¿Cómo se llevan con los porteros?

Respuesta unánime del grupo: (Ruido) los portero, mal

Ent.: ¿Cómo se llevan con los paradocentes?

Alumno nº 5: (Ruido)... mal, con el pela'o

Ent.: ¿Quién es el pela'o? ¿el que está en portería?

Alumno nº 7: Si poh

Respuesta simultanea de varios integrantes del grupo: (El grupo discute sobre el valor del paradocente **** (dicen el nombre de un paradocente)?)

Ent.: Es buena onda...

Alumno nº 5: lo que pasa es que **** (dicen el nombre de un paradocente) te agarra a chuchas, también, te agarra pal webeo, pero también se deja agarrar pal webeo, entonces se forma una confianza. Hay otros que te agarran pa'l webeo y o te agarran pa'l webeo y después se hacen los weones.

Ent.: Ah ya... Ah ya...

nº 10.- Interacciones violentas, en todos sus tipos (verbal, física o psicológica) entre alumnos/as, así como entre alumnos/as y docentes de aula, técnicos y directivos, dentro del establecimiento. (Aclaración según contexto: ¿Se producen interacciones violentas, en todos sus tipos, verbal, física, psicológica, entre alumnos/as y entre alumnos/as y docentes, dentro del establecimiento?).

Alumno nº 7: Se da más entre alumno y alumno, que entre alumnos profesores

Ent.: Entre alumnos. Ya, motivos por los cuales ah, y ¿qué tipo de violencia predomina acá: física, psicológica, o verbal?

Alumno nº 7: Verbal, física, psicológica, de todo...

Ent.: Por ejemplo, ilústreme una situación de violencia.

Alumno nº 7: Cuando se pelean por mujeres.

Ent.: Y ¿se llega a los insultos?.

Alumno nº 1: Todo tipo de insultos. Hay más violencia entre alumno y alumno por problemas personales entre ellos

Ent.: Ya.

Alumno nº 2: Igual hay violencia contra los paradocentes, por ejemplo el pela'o que todos le pegan, le tiran escupo, le hecha garabato, le tiran pan en el almuerzo, tienen cara de weón, pero en el momento que puede cagarte te caga.

Ent.: el cuatro ahora

Alumno nº 4: Noo, si en todo caso pel'ao culia'o no tiene ni un brillo, porque igual poh, si fuera... todos lo tratan mal porque el hombre no se hace respetar. Si fuera como la otra inspectora, que igual llevan cualquier año y pucha que son respetadas por muchos.

Ent.: Número cinco

Alumno nº 5: Ya mira al pela'o digamos eee, es que sab'ih que al pela'o culia'o siempre le gusta (los integrantes del grupo rien: jaja el pela'o culia'o... no lo trat'í así poh) ya mira es que el pela'o, lo que yo encuentro que le da rabia a varios, es que el pela'o es maricón. Tiene cara de weón, es weón, se pone en el patio y todos lo webean, pero en el momento que te puede cagar, el chuchesumadre te va a cagar y te va a cagar feo.

Ent.: Ya. Número seis

Alumno nº 6: Bueno la violencia se da más entre alumnos que con los profes, porque, no sé, puede haber alguna situación en la cual después se tengan mala, se miren feo, es tanto a lo que puede llegar el conflicto que se puede llegar a los golpes entre los alumnos.

Ent.: Y aquí ¿se han agarrado a golpes entre los alumnos?

Respuesta unánime del grupo: ¡Sí!

Ent.: Ya número siete

Alumno nº 7: Por ser, yo nunca me he agarrado con algún profesor, sí he peleado en discusiones verbales, pero entre alumnos, sí, varias veces. Si el año pasado me puse a pelear como tres veces.

Ent.: ¿Se ven pelás con cuchillo?

Alumno nº 7: Por ser cuando nos pusimos a pelear el año pasado, fue a puros combos limpios, sí porque nosotros por lo general... es a golpes

Ent.: pero ¿se dan casos de pelás con armamento?

Alumno nº 7: ...sí poh

Ent.: ¿qué tipo de armamento?

Alumno nº 7: pistola poh

Ent.: ¿Adentro y afuera del liceo?

Alumno nº 7: ...sí poh, si nosotros eso teníamos, afuera. Por ser, cuando nosotros nos pusimos a pelear el año pasado, nosotros peleamos a mano limpia.

Ent.: Pero ¿pelean como pandilla o en forma individual?

Alumno nº 7: No poh, si, es que es la pandilla.

Ent.: O sea que ¿aquí es necesario estar adscrito formalmente a una pandilla, para sentirse seguro?

Alumno nº 7: Es que por ser, nosotros, el año pasado, a nosotros nos tenían ya vistos como el grupito flaité, y estaba el otro grupito que eran las angustiaas, pero nosotros siempre nos pusimos a pelear y, incluso, nosotros tuvimos un tramp'eo con eso, con las angustiaas, entonces por eso nos agarramos a mano limpia, pero nosotros siempre peleamos así, a combo no más.

Ent.: Ya, pero ¿afuera? ¿Cómo son las peleas?
 Alumno nº 7: Afuera sí poh. Ahora en general, afuera las peleas son a cuchillo.
 Ent.: Pero ¿las pistolas y las cuchillas llegan a ingresarlas al colegio?
 Alumno nº 7: no poh...
 Ent.: las dejan afuera
 Alumno nº 7: sí poh
 Ent.: Pero ¿las esconden fuera, alrededor o dentro del liceo?
 Alumno nº 7: Es que no poh, es que uno hace una llamada y llegan al tiro... (entre ruidos) llegan alumnos que traen armas blancas y de todo tipo
 Ent.: Número 8
 Alumno nº 8: En realidad, durante los primeros se nota más la violencia psicológica, porque ahora yo tengo que hacerle charla a los primeros y los segundos sobre el bullying, entonces el otro día, en el primero "C", se desarrolló un caso y fue raro de que hubo un weón que le pegue a una mujer y le trate de lesbiana, que esta weona está loca y ahora a esa niña le mandaron a pegar, el weón le mando a pegar con puros weones bacanes, entonces en los primeros he conocido puros casos de eso
 Ent.: y ¿Cómo se protegen los alumnos de eso?
 Alumno nº 8: ...realmente la iban a cambiar de colegio pero no la pueden sacar hasta que se termine el semestre, y está pasando casi el mismo caso que con la **** (dice el nombre de una alumna).
 Ent.: O sea que ¿es fuerte el tema de la violencia entre alumnos?
 Alumno nº 8: Es más entre los primeros, que es psicológico
 Ent.: En los primeros medios es más psicológico. Ya. Número 7
 Alumno nº 4: Naa yo digo lo mismo que mi compañera número ocho, yo hago lo mismo, en mi curso me burlo de una compañera si es terrible de fea (risas en el grupo: las mujeres le reclaman) es que es terrible de pesa'a, por cualquier wea se enoja, todos la molestan porque es terrible de pesa'a, uno le dice algo y se enoja al toque...
 Ent.: Número 7
 Alumno nº 7: Ya opiné ya
 Ent.: Ya, ¿Alguien más quiere opinar?... ¿Algo ibas a decir?, por ejemplo, en lo de la violencia, ¿Se han agarrado a combos con un profesor?, ¿A combos limpios?
 Ent.: Número cinco
 Alumno nº 5: El cinco. De hecho el mismo profe **** (dice el nombre de un profesor) se agarró con un compañero
 Ent.: ¿Acá, dentro del Liceo?
 Alumno nº 5: Sí, acá dentro y en la sala, en frente de todos.
 Alumno nº 3: ¿y quién ganó?
 Alumno nº 5: No, le sacaron la chucha a mi compañero.
 Ent.: ¿El profe le pegó a tu compañero?
 Alumno nº 5: Sí, combos, combos...
 Alumno nº 3: combos iba y combos venían (el grupo ríe)
 Alumno nº 5: No, puros combos venían.
 Ent.: Pero ¿el profe fue muy abusivo?
 Alumno nº 5: No, si mi compañero lo buscó poh... lo buscó porque el viejo igual le tenía mala, se tenían mala y se agarraron a combos y todo.
 Ent.: ¿Pero físicamente, de porte y contextura, eran como iguales o el profesor era más grande?.
 Alumno nº 5: No, el profe igual era un poco más alto.
 Ent.: ¿Pero la pela quedó ahí no más, o supo Dirección?
 Alumno nº 5: Ahí quedó, ahí murió no más.
 Ent.: El alumno no lo acusó. Entonces ¿las peleas se consideran como chorezas que ustedes validan?
 Alumno nº 5: No y después obviamente el profe lo echó de la sala y le puso la media anotación y más encima el viejo le sacó la chucha, jajaja
 Ent.: pero ¿ha pasado que le han pegado a profesores?
 Alumno nº 5: Sí poh, se de profes que han perdido, pero no sé de un caso específico
 Ent.: Ya perfecto y ¿se ha agredido a profesores dentro o fuera del colegio con arma blanca?
 Respuesta unánime del grupo: ¡No!
 Alumno nº 7: No se llega a eso,... entre alumnos sí. Entre alumnos afuera se agarran.
 Ent.: Número dos, ya
 Alumno nº 2: La otra vez en el patio de atrás se pusieron a pelear y sacaron una mariposa
 Ent.: ¿Qué es una mariposa?
 Alumno nº 7: Una cortaplumas
 Ent.: Cortaplumas? A ya. Y ¿qué características tiene una mariposa?
 Alumno nº 5: Se trata de una navaja que se abre y se manipula circularmente
 Ent.: Aah ya, listo

nº 11.- Actividades de prevención institucional de conflictos o tensiones entre alumnos/as, así como entre alumnos/as y docentes de aula, técnicos y directivos al interior del establecimiento. (Aclaración según contexto: ¿Qué tipo de actividades se realizan al interior del Liceo para prevenir la violencia entre alumno/as y profesores/as?)

Ent.: Número seis.
 Alumno nº 6: Igual, es que a veces los citan a mediación con la orientadora y todas esas cosas, pero más allá de eso no hacen nada más
 Ent.: ¿No es una política masiva, sino que específica, focalizada?. Número siete.
 Alumno nº 7: No, no, si no hacen nada para evitar, porque de por sí, son los profesores los que llegan con la onda de amargar a los alumnos, pero no, no hacen nada como para...
 Ent.: ¿Por qué los profesores llegan a amargar a los alumnos?
 Alumno nº 7: Porque hay algunos que llegan alterados. Tienen problema y se desquitan con nosotros.
 Alumno nº 8: Llegan de afuera con problemas y se desquitan con nosotros.
 Ent.: ¿Llegan de afuera con problemas y se desquitan con los alumnos?

Alumno nº 8: Lo peor de todo es que ahora, con la cuestión que tengo que decir yo, es como que se... se ha tratado de evitar la violencia, y quiero tratar de ayudar pa' evitarla, claro, pero está empezando este año, y justo tenía que ser este año, y sino no, puede ser otro que tome las determinaciones por sí mismo.

Ent.: ¿Lo que estás haciendo es un trabajo o un aporte voluntario?

Alumno nº 8: claro, y si no lo hace otro, no lo hace nadie y esa es la wea que me da rabia a mi poh, pa' que están los orientadores

Ent.: ¿Te apoya alguien?

Alumno nº 8: Sí, los dos orientadores, pero de qué me sirve, si han esperado tantos años, no les sirve de nada.

Ent.: Número cuatro... no me va'i a decir: "opino lo mismo que la"...

Alumno nº 4: No poh, si no tengo na'a, si no hacen na'a poh, si no hacen na'a aquí poh

Ent.: Número cinco

Alumno nº 5: Mira, acá en el colegio no se hace ni una wea, mira, yo encuentro que si algo va a pasar, va pasar igual, aunque hagan igual va a pasar...

Ent.: ¿No hay nada que pueda evitar que sucedan fenómenos de violencia?.

Alumno nº 5: No, si va a pasar algo, va a pasar.

Ent.: Opinan lo mismo ustedes dos, tres y cuatro (respuesta no muy clara) pero... número uno, entonces, eso quiere decir que la violencia está desatada que nada la frena. ¿Por qué está desatada la violencia?

Alumno nº 7: que no la pueden evitar poh

Ent.: Pero ¿los motivos de la violencia vienen del interior del liceo o vienen de afuera?

Alumno nº 8: Al interior o al exterior... puede ser de adentro o pueden ser de afuera

Ent.: Ya perfecto. ¿Afecta el tema de violencia la vulnerabilidad económica?

Respuesta unánime del grupo: ¡No!..., no

Ent.: A ver, ¿afecta o influye la moda en el tema de la violencia?

Respuesta unánime del grupo: ¡Sí!, eso sí

Ent.: ¿Qué diferencia hay entre los pokemones y los flaites?

Alumno nº 6: La cuestión es que los pokemones son terrible de longis, los flaites son un poquito más avispaos

Ent.: ¿Por qué se piensa que los pokemones son más longis?

Alumno nº 6: no sé porque, no había otra palabra pa' ellos poh jajaja

Ent.: ¿Son pocos escurridos, son lentos?

Respuesta simultanea de varios integrantes del grupo: Son weones...

Alumno nº 6: andan preocupado de sus pintas

Ent.: ¿Los pokemones tienen o no tienen identidad propia?. Número 7... m

Alumno nº 7: Son todos iguales los pokemones, son bien así...

Ent.: Son todos iguales, ya. ¿Cuál es el estilo de ellos?

Alumno nº 6: A parte, los pokemones son puras mezclas de estilos. O sea mira usan zapatillas de raperos, usan cortes de hardcore, a otras cuestiones de no sé poh, son puras mezclas de estilos

Ent.: ¿los pokemones están aislados en el colegio?

Respuesta simultanea de varios integrantes del grupo: No si ya están casi en extinción...

Ent.: en extinción ya, claro. ¿Cuáles son los que predominan ahora?

Respuesta simultanea de varios integrantes del grupo: Los flaites...

Ent.: Ya... ¿de los que están sentados acá, quiénes se define más como flaites? ¿Quién se hace respetar como flaites? ¿Quién?...

Respuesta unánime del grupo: (Debaten)

Alumno nº 6: No es que, nada que ver la forma con que tu habl'i, con la...

Alumno nº 7: Sí poh, pero también puede ser... pero si no falta que un weón hable así, como ashi poh y digan: "a, no, ese weón es flaites"...

Ent.: Pero los que la llevan en el colegio son flaites?

Alumno nº 7: sí poh

Ent.: Ya, y de aquí ¿Nadie se define como flaites?. Ya perfecto. Vamos al otro tema.

nº 12.- Percepción sobre imagen externa de los alumnos/as de esta institución. (Aclaración según contexto: ¿Cuál es la percepción que se tiene afuera de ustedes, los alumnos/as?).

Ent.: Número uno

Alumno nº 1: Es mala...

Ent.: Ya. Número dos

Alumno nº 2: Pienso lo mismo que el número uno

Ent.: Ya. Número tres

Alumno nº 3: Es mala...

Ent.: Número cinco

Alumno nº 5: Ya mira, que es lo que pienso... o sea más que pensar, veo que de afuera piensan que aquí somos una mierda, es más conocido como el Chaaa **** (nombra este establecimiento) en vez del **** (nombra este establecimiento)

Ent.: Así, el Chaaa

Alumno nº 5: Ahaa eso... (Surgen varios comentarios en el grupo)

Ent.: Número ocho

Alumno nº 8: La otra vez me hicieron una pregunta parecida y respondí que por las weas que hacen otros colegios y vienen pa' acá, e influyen acá poh,... Sí poh

Ent.: Y ¿sienten que quedan marcados por eso?.

Alumno nº 8: Claro, que como que es el centro de atención, está al medio y el centro de atención es el **** (nombra este establecimiento)

Alumno nº 7: Eee, no sé...

Ent.: Número siete.

Alumno nº 7: Ay, pero que no quiero decir una opinión mala, porque siempre llega pura mierda al liceo, todos los rezagados llegan acá. Es que es verdad... y entra'i en psicosis en este liceo.

Ent.: ¿Sí?...

Alumno nº 7: Sí, yo creo que es malo, es malo, porque varias veces he preguntado y qué es lo que opinan de éste colegio y me han dicho que es malo.

Ent.: ¿Pero qué te han dicho, para decir que es malo?

Alumno nº 7: En la forma de los profesores, que dicen que aguantan todo, que igual dicen groserías, que el alumnado que tienen varia gente mala, que son mafiosos, que son rezagados de otros colegios, entonces... eso.

Ent.: Número cinco.

Alumno nº 5: También pienso que acá... o sea afuera, piensan que aquí son ladrones, por ejemplo, el año pasado, no sé cuántas veces salimos, este liceo en sí, en la tele, el weón le roba... un weón del **** (nombra este establecimiento) le roba la cámara a un camarógrafo en protestas

Respuesta simultanea de varios integrantes del grupo: Ahh sí poh... afirman los compañeros entre risas

Alumno nº 6: Salió en la tele, el año pasado, en una protesta

Alumno nº 7: Si poh, en una protesta, el Hugo, era mi amigo...

Ent.: ¿Cómo fue eso?

Alumno nº 7: Alguien estaba con él, el loco de la cámara se cayó, el loco recogió la cámara y el Hugo salió corriendo por que venían los pacos, y con nosotros y al único que agarraron fue al Hugo... Es que justo ese día habíamos armado un carrete en el centro, entonces nosotros estábamos en un carrete y nos echaron y se curó una amiga y empezaron a grabarla a ella.

Ent.: Ya, ¿Y qué pasó?...

Alumno nº 7: Sí, no se podía mover y vomitaba, entonces los camarógrafos empezaron a grabarla y mis amigos se enojaron y le dijeron que les iban a pegar, entonces los camarógrafos se pusieron choros y ahí empezó la pelea y se cayó la cámara y se cayó un camarógrafo

Ent.: Aaah ¿Ahí hubo una pelea?

Alumno nº 7: Sí poh, se pusieron a pelear y de ahí después salimos todos corriendo.

Ent.: ¿Y qué querían hacer ustedes, ayudar la niña,... ayudarla? ¿O andaban en otra cosa?

Alumno nº 7: Nooo... nosotros queríamos ayudar a la niña, para que ellos no la grabaran, porque ellos no tenían porque grabar eso.

Ent.: Bien, bien. Número ocho

Alumno nº 8: Sí el año pasado cuando fueron a promocionar el liceo a mi colegio, como se llama eee... después yo dije que me venía pa' acá y todos me dijeron "pero si ahí hacen narcotráfico, hay narcotráfico en el liceo, que todavía hay narcotráfico en él y que hay una banda de traficantes claro y a parte de que el... incluso, llegaron a inventar de que lavaban dinero aquí, en la oficina del Director

Respuesta simultanea de varios integrantes del grupo: Ooho, el Chorisat el Chorisat...

Ent.: ¿Que es Chorisat?

Alumno nº 5: El Director que se fue...

Ent.: Ya. Número nueve.

Alumno nº 4: No... es que no tengo nada que decir.

nº 13.- Percepción sobre imagen externa de los integrantes de esta institución o comunidad educativa (Elenco administrativo –Dirección, Grupo de gestión, UTP–, docentes de aula, funcionarios/as –paradocentes, auxiliares– y alumnos/as).

Ent.: Número uno

Alumno nº 1: Yo creo que deben pensar mal, porque desde afuera, la infraestructura se ve feo, porque le falta pintura.

Ent.: Pero ¿Qué opinión tienes tú?

Alumno nº 7: Es una cárcel

Alumno nº 1: No sé, es feo

Ent.: Número dos, estamos hablando de la opinión que se tiene afuera

Alumno nº 2: es mala

Alumno nº 3: es mala, Yo, cuando llegué dije "y a esto me cambiaste".

Alumno nº 4: Igual, es mala.

Ent.: A todo esto ¿qué otra cosa podrían decir de lo que se dice afuera de éste liceo?... A ver, por ejemplo ¿Adentro hay bandas?.

Respuesta simultanea de varios integrantes del grupo: Sí hay,... hay bandas...

Ent.: ¿cuáles son los tipos de bandas, bandas musicales, bandas que se organizan para robar, para vender drogas?... ¿hay bandas?

Alumno nº 8: Pa' vender drogas,

Alumno nº 4: (bromea) Me cacharon"

Ent.: ¿Pero eso es, porque vienen de fuera del colegio o de otras comunas?

Alumno nº 4: ...Vienen de otras comunas...

Alumno nº 6: De todos lados...

Alumno nº 7: A este liceo viene gente de todos lados

Ent.: Pero ¿Venden y hay puntos de ventas de droga dentro y fuera del colegio?

Alumno nº 7: Sí,... hay puntos de ventas.

Ent.: ¿Cuánto sale un "pito"? por ejemplo...

Respuesta simultanea de varios integrantes del grupo: ¡Luca!

Ent.: ¿Pero natural o paraguayayo?

Respuesta simultanea de varios integrantes del grupo: ¡Paraguía!

Ent.: ¿natural, nada?

Respuesta simultanea de varios integrantes del grupo: (ruido) Entonces no venden... no venden.

Ent.: ¿Porqué?

Alumno nº 6: Natural casi no hay

Ent.: Entonces ¿cómo es el consumo de drogas acá? ¿es masiva?

Alumna nº 8: Sí, es masiva

Ent.: Ya porcentualmente, del cien por ciento de los alumnos ¿cuántos fuman marihuana?

Alumna nº 7: Noo, yo creo que el treinta a cuarenta por ciento

Ent.: Ya, de ese treinta por ciento ¿cuántos consumen drogas duras?

Alumno nº 6: Un veinte

Ent.: Un veinte es droga dura ¿Cuánto, porcentualmente hablando, consume droga suave?

Alumno nº 6: El mínimo, el diez

Ent.: ¿Cuál es el tipo de drogas más cara que se ve acá?

Alumno nº 7: Es que se ve pura marihuana acá... pero por ahí también se ve falopa

Ent.: Ya.

Alumno nº 3: la pasta es la que vale más plata, pero aquí no he visto que vendan pasta

Ent.: Ya, y ¿Qué tipo de pastillas, se ven? dices tú anfeta ¿y otras?

Alumno nº 7: Amprasolac, Punto Cruz y varias.

Ent.: Ya.

nº 14.- Principal problema en las relaciones entre alumnos/as y docentes (de aula, técnicos y directivos) de esta institución. (Aclaración según contexto: ¿Cuál es la mayor problemática que se ve dentro del Liceo, sobre todo entre profesores/as y alumnos/as?).

Alumno nº 8: Ya se hablo un poco de eso...

Ent. Pero ¿Cuáles son las mayores problemáticas acá?

Alumno nº 7: La rivalidad entre grupos.

Ent.: La rivalidad entre grupos. Ya. Pero ¿porqué se ve la rivalidad entre grupos?, ¿Por el control territorial?

Respuesta simultanea de varios integrantes del grupo: ¡Si!

Ent.: Ya, por ejemplo, espacialmente, aquí en el colegio, ¿Quien domina espacios?

Respuesta simultanea de varios integrantes del grupo: Nadie.

Alumno nº 7: Nosotras, cuando nos ganábamos, siempre nos ganábamos allá abajo y cosa que veíamos, a cualquier cabra ahí y la echábamos

Ent.: Ya, las echaban. Había un control de espacios. ¿Qué grupo era ése? ¿o qué otro grupo controla espacios aquí en el establecimiento?

Alumno nº 8: Ninguno

Ent.: Entonces no hay un control efectivo sino que ¿son algunos casos excepcionales?.

Alumno nº 5: Si..., no es para tanto

Ent.: Díganme los conceptos que más utilizan ustedes como generación.

Respuesta simultanea de varios integrantes del grupo: Alumbra'o; Pica'o a choro; Soy terrible de pollo; Raspa la ficha (es como decir ándate), Esta'i puro dando jugo; Terrible de longi; Embara'o (lo mismo que longi), Aweonao,...

Ent.: Ya, y ¿Que otros conceptos se utilizan?

Respuesta simultanea de varios integrantes del grupo: Pasa'o de películas; Pica'o a choro..., Qué sabí, Chhesa, Chessaa

Ent.: ¿Qué es eso?

Alumno nº 3: Es que son términos flaites; es qué son en italiano,

Alumno nº 4: Esa wea la aprendiste del diccionario de la...

Ent.: Aah ya, ¿Viene de afuera?.

Alumno nº 3: Viene de afuera, como hechizo

Ent.: Y ¿Qué significa hechizo?

Alumno nº 3: Amarillo, que no tení ni un brillo

Ent.: Eso significa hechizo. ¿Cuáles son los conceptos con los que ustedes nombran a los profesores?

Respuesta simultanea de varios integrantes del grupo: Viejo conchasumadre, Pela'o culia'o, Peruano, Bastardo, Conchatumadre, Cara de mona culia, Bastardo conchatumadre, Cochinos culia'os no más.

Alumna nº 7: En realidad son todos iguales no más poh

Ent.: Pero ¿Con qué conceptos se (ruido, interrupción) se refieren ustedes (cuando se juntan) a los profes?

Alumno nº 7: Viejo culia'o, siempre va a ser el viejo culia'o, Bastardo, Cara de papa....

Alumno: A la **** (dice el nombre de una profesora) le decimos Michael Jackson, es igual

Ent.: O sea ¿Ustedes se refieren a sus profes por su físico o por su forma de hablar?.

Alumno nº 4: Al profe **** (dice el nombre de un profesor) le dicen "anarquista",

Ent.: ¿Por qué le dicen anarquista?

Alumno nº 4: Al **** (dice el nombre de un profesor) le dicen anarquista por que es terrible de revolucionario

Alumno nº 4: Al **** (dice el nombre de un profesor) le dicen trucha

Ent.: Trucha, ¿Porqué trucha?

Alumno nº 4: Porque se le desvía un ojo poh jajaja

Ent.: Pero ¿que tiene que ver trucha con que se le desvía un ojo?

Alumno nº 4: No sé poh un ojo aquí y uno allá poh. Trucha. Porque rima...

Alumno nº 2: Está la Rupertina también

Ent.: A, ya, la Rupertina, y ¿porqué le dicen a ella Rupertina?

Alumno nº 5: Es la profe de **** (dice el nombre de una asignatura), que tiene la perita larga. Rupertina si es igual poh

Ent.: Pero quien es la Rupertina

Alumno nº 5: La que sale en el 9 (canal de TV), en el Morandé con Compañía (Programa de TV), pero como no va a cachar a la Rupertina poh, es como no cachar, no sé poh...

Alumno nº 2: Esa me hace **** (dice el nombre de una asignatura) a mi

Alumno nº 5: Igual, habla igual que la Rupertina

Ent.: Planteo en forma general... ¿Cuáles son los motivos generales por los que ustedes discriminan? ¿Cómo se discriminan entre ustedes y cómo discriminan a los profesores?.

Alumno nº 7: Por el color de piel.

Ent.: Perfecto. Aah por el color de piel, ya perfecto.

Alumno nº 7: Si, se discrimina por el color de piel, pero, es que yo no discrimino

Ent.: A ya... ¿eres más tolerante?.

Alumno nº 1: No yo no discrimino

Ent.: ¿Pero en alguna cosa discriminas?

Alumno nº 1: No, los que me caen mal no más

Ent.: Número 8.

Alumno nº 8: Noo, yo el año pasado aprendí que no era bueno discriminar.

Ent.: Ya... número seis.

Alumno nº 6: No, no, yo no discrimino por lo menos.
Ent: Ya, número cinco.

Alumno nº 5: Discrimino un poco... más que nada por el corte flaite ese
Ent.: Corte flaite, ya. Número cuatro.

Alumno nº 4: No, yo no discrimino a nadie. A los puros profes
Ent.: ¿Por qué discriminas a los profes? ¿En qué?
Alumno nº 4: Porque son pesa'os los concha de su madre esos, medios tira'os a autoritarios.
Ent.: ¿Pero todos o algunos?
Alumno nº 4: Todos en general
Ent.: ¿Son pesados?
Alumno nº 4: No, pero mm...
Ent.: ¿Hay un grado distinto de discriminación? ¿En qué?
Alumno nº 4: Sí claro... mira no sé poh. Cuando algunos son ya demasiado, demasiado, demasiado pesa'os, ya como que uno más les, les da
Ent.: Ya, pero ¿son todos pesados o alguno no es pesado?
Alumno nº 4: No algunos no son pesados, pero cuando le tiene que entrar el chuky, si son pesa'os igual, todos.
Ent.: Y ¿Cuándo te llevas bien con los profes?
Alumno nº 4: Cuando te empiezan a tratar bien, cuando te explican bien todo, cuando te dan oportunidades pa' mejorar
Ent.: Cuando te explican bien y cuando te dan oportunidades. Ya bien. Número tres.
Alumno nº 3: A los profesores... son terrible de... Nooo. Pero es verdad, si a los profesores poh.
Ent.: Pero ¿Porqué?
Alumno nº 3: Porque aah, son terrible de pesa'o.
Alumno nº 8: ¿Por que discrimina?
Alumno nº 3: Quédate callada ohh voz mona, si yo no discrimino a nadie
Ent.: Ya a ver... pregunto, ¿le molestaría que viniera una persona de una raza distinta a la de ustedes?
Alumno nº 7: No pero lo weiaríamos igual
Ent.: ¿acá, se discrimina a las personas de descendencia indígena?
Respuesta simultanea de varios integrantes del grupo: ¡No! (entre ruidos)
Ent.: ¿Se discrimina acá por Orientación sexual?, tanto por que sea hombre, mujer, bisexual, heterosexual, homosexual, etc
Alumna: Yo soy tolerante, por que tengo amigos que son gays y bisexuales, pero en general, los hombres no toleran a los hombres que son gay. En esta fila hay alumnos que son y en la fila del almuerzo...
Ent.: ¿Cómo es el tema orientación sexual?
Alumna 8: Se discriminan hombres a los hombres que son gays
Ent.: Ya, los hombres discriminan ¿y las mujeres, discriminan?.
Alumna nº 7: Hay un inspector que es gay
Alumna nº 8: Hay una profesora que es lesbiana.
Ent.: Número siete
Alumno nº 7: Sí, yo tengo un compañero aquí que es huequito y lo han discriminado varias veces.
Ent.: ¿Quién lo discrimina? ¿Cómo tú notas esas diferencias o esa discriminación?
Alumno nº 7: Los inspectores... lo retan y le dicen, le dicen, que por que se juntan con...
Alumna nº 8: Le dicen "por qué se saca las cejas"
Ent.: ¿Y eso como lo encuentran ustedes?
Alumno nº 7: Malo poh, porque ella no puede discriminar poh, si ella es la inspectora general de aquí poh, tiene que dar el ejemplo.
Ent.: ¿Se discrimina por orientación sexual acá?
Alumno nº 1: Se discrimina caleta. Yo tengo una compañera que le hace pal otro la'o, es igual de estas misma y puta, nosotros entre el curso la queremos caleta, porque a parte ella es muy sencilla, pero lo que es la **** (dice el nombre de una inspectora), la discriminó caleta, una vez la discriminó a ella y a su hermano. Porque se llevaban terrible de mal, o sea, como que la vieja, la **** (dice el nombre de una inspectora), no aguanta a la gente que tiene otras tendencias sexuales. No es tolerante.
Ent.: ¿Quién es **** (dice el nombre de una inspectora)?
Alumno nº 7: Una inspectora
Ent.: Ya, y acá ¿Quién o quiénes discriminan por cuestiones de orientación sexual?.
Respuesta simultanea de varios integrantes del grupo: Algunos grupos
Alumno 4: es que no sé poh, me molesta, o yo los diver..., encuentro es como algo de piel no más, es algo pa' divertidos, algo pa reírse un rato.
Ent.: A ya, los discriminan pa' reírse un rato, entonces ¿Más que discriminación es una forma también de divertirse?
Alumno 4: Sí, si, más que nada es pa' reírse un rato, pa' pasarlo bien.
Ent.: ¿Pero no de aislarlo?
Alumno 4: Aah no, pero si igual
Ent.: Ya, pero si una persona viene y fuera homosexual y toma como en forma simpática las bromas sobre su orientación sexual o tendencia sexual, e incluso es capaz de ingeniárselas para responder inteligentemente, en ese caso ¿ustedes lo validan?
Alumno 4: Ahí no más
Ent.: ¿Ahí no más?...
Otro alumno 3: Es que si el acepta que lo molesten, después lo van a seguir molestando. Aquí tenemos un hueco a cagar, a cagar, a cagar. El Tabilo, ese weón lo webiai y te sigue webiando y te habla así poh
Alumno 4: Le gusta la wea poh.
Alumno nº 4: a mí me caen mal los huecos
Ent.: Ya ¿que opinas tú de la discriminación por orientación sexual?
Alumno nº 1: No sé, yo creo que está mal, porque son personas igual que todos nosotros
Ent.: Ya, ¿Pero qué tipo de discriminación por orientación sexual has visto acá en el Liceo?
Alumno nº 1: Es, a los homosexuales hombres...
Ent.: ¿Porqué?
Alumno nº 1: No sé, la otra vez unos compañeros estaban tirando pan en el almuerzo al Javito y al Camilo

Ent.: Y a ellos, ¿a ellos les duele eso?

Alumno nº 1: Obvio poh, se sienten rechazados

Ent.: Y ¿de qué manera se defienden?

Alumno nº 1: De ninguna poh, si son todos flaquitos así y son pocos

Ent.: ¿Y la inspectoría los ayuda a ellos?

Alumno nº 1: No, no los ayuda. Además la **** (dice el nombre de una inspectora) quiere echar a todos los homosexuales del colegio.

Ent.: Tú, ¿Qué opinas del tema?

Alumno nº 7: Yo creo que igual está mal, porque no tendrían porque discriminarlos, si al fin y al cabo, cada uno tiene la condición sexual que a cada uno le acomode

Ent.: Bien, perfecto, gracias a todos.

F.2. – Focus Group realizado con Docentes de aula.

nº 1.- Percepción general de los alumnos/as en lo que corresponde a la disciplina.

Profesor nº 2: Los alumnos de este liceo yo los separo en dos niveles... primero, segundo, y tercero, cuarto. Primero y segundo es gente que recibimos, que llega a este liceo porque no encuentra matrícula normalmente en otro.

Ent.: y ¿por qué?

Profesor nº 2: ...Buscan quizás los papás, afianzar la educación a través del técnico profesional y los alumnos de tercero y cuarto ya los formamos. Le hicimos como un cedazo y creemos que queda lo mejor que hemos tenido en primero y segundo, más otros que llegan de pronto y eso sí, son alumnos diferentes con una... porque le cambiamos la mentalidad.

Ent.: ¿De qué manera se les cambia esa mentalidad?

Profesor nº 2: Porque este es un colegio técnico profesional, se le empiezan a dar, crear valores de profesionalismo... respeto, responsabilidad, honestidad...

Ent.: Número uno

Profesor nº 1: Con respecto a los alumnos, como recibimos este tipo de alumnos vulnerables, que no hay apoyo de la familia, tenemos diversa cantidad de eee... su diversidad es muy amplia. Hay alumnos que son buenos y que vienen a trabajar con nosotros, son los menos, desgraciadamente, y como son los menos, se retiran y por ello los alumnos que quedan, la gran mayoría, son los que ya estos... esta gran mayoría, son los que estas etapas elitistas hacia arriba, va dejando en el camino. Ingresan cien. Por ejemplo, este año ya llevamos una deserción de mucha gente, producto de que el alumno que viene acá, viene por el pasaje escolar, alguno, algunos vienen por otros motivos, pero viene y se va y eso hace que el compromiso que tengamos nosotros es mayor. El esfuerzo que nosotros tenemos que hacer en primero y segundo es mucho más amplio, por lo tanto, los profesores es donde, incluso en donde el mayor ausentismo del profesorado es en primero y segundo, porque en la fuerza que hay que hacer con ellos es grande, para poder dejar un poquito moldeado, para los alumnos que son de tercero y cuarto y se quedan aquí los que están interesados en alguna u otra carrera.

Ent.: ¿Los valores inculcados en enseñanza básica se adaptan a lo que es una realidad TP?

Profesor nº 1: Lo que pasa es que vienen muchos alumnos repitentes, nosotros tenemos demasiados alumnos repitentes

Ent.: ¿Y vulnerables?

Profesor nº 1: Por supuesto, absolutamente vulnerable. Pero de hecho la familia no participa del proceso escolar, por que son familias disgregadas... de alumnos que conviven con la abuelita, con la tía, con el abuelo, pero no viven con un padre, la gran mayoría.

Profesor nº 5: Yo observo en los alumnos que vienen, con una gran pobreza de espíritu, con muchas carencias y que esa pobreza de afecto, pobreza de conocimiento, les hacen meterse en ambientes que no son convenientes para ellos. Y esos ambientes, los hacen suyos y los traspolan, a la vivencia acá en el colegio y eso hace que el colegio sea para ellos la oportunidad de reunirse para cualquier cosa, menos pa' cumplir los objetivos que es estudiar. Pero son alumnos que por tener estas carencias, que son afectivas, de hogares no bien constituidos, les cuesta mucho obtener una formación en algo que ellos no están acostumbrado a vivir, y ellos viven, como se dice, a la buena de dios, entonces les cuesta someterse una disciplina, les cuesta aceptar reglas, porque muchas veces en sus casas no tiene reglas, no tiene hábitos de estudio, sus padres también carecen de haber llegado, digamos, a la universidad o instancia superior, muchos son padres que tienen octavo básico segundo medio, entonces y... trabajan y el niño vive muy solo, sin mucha orientación y responde sí, bastante bien, a los estímulos afectivos, pero la gravedad que tenemos, es que nosotros no podemos atender tanta dificultad

Ent.: Lógico. Número seis

Profesor nº 6: Mira yo siento que aparte de todo lo que se ha dicho, es más profundo todavía, siento que eee... la carencia familiar, los padres que tienen estos jóvenes, hoy en día, son gentes que no tienen valores y que tiene una brecha generacional con ellos muy chica. Son padres jóvenes, padres que son drogadictos, padres que son...eee

Ent.: ¿Cuál es el rango de edad aproximado de los alumnos de enseñanza media?

Profesor nº 6: Quince a dieciocho. Ese es el rango de primero a cuarto, más o menos. Ahora cuando tenemos papás tan jóvenes, que no tienen valores y que, seguramente, vienen de una historia muy mala, seguramente ellos también, entonces ellos no inculcan a sus hijos ningún tipo de valor, entonces ellos, los hijos, sobrepasan a los padres. Los padres... ellos no les hacen caso a los papás y el papá, que responde con violencia, peor. Entonces el niño se pone violento. Yo tengo hoy día un tercer año

Ent.: ¿Los alumnos vienen con un adecuado capital cultural?

Profesor nº 6: ...No, ninguno, cero.

Ent.: Y eso...

Profesor nº 6: Entonces... yo tengo apoderados que vienen a reunión. O sea yo, no puedo quejarme, por ejemplo, que mis apoderados no vengán a reunión. Me faltan tres o cuatro papás, lo que es una asistencia excelente, pero ellos, todo me responden "que weno", pero resulta que el hijo es un niño que lo sobrepasa y el niño no tiene valores, no respeta, hoy día no saben hacer las diferencias, el niño no sabe ubicarse, no sabe que tiene adelante suyo a un profesional, que le debe respeto, yo creo que aquí la falla fundamental es el respeto, pero el respeto no me lo pueden tener a mí, porque no se lo tienen a sus padres. Porque ellos se tratan de tú a tú, porque se garabatean entre ellos, el padre lo trata a

garabatos, la madre igual, entonces ese tú a tú de padre a hijo es el que está causando este daño a este grupo de la sociedad, que es el que tenemos nosotros acá, en este colegio. Me entiendes tú. O sea, yo siento que ahí está la falla, es una falla familiar, donde el joven no respeta a la madre, porque la madre tiene un conviviente y tuvo dos convivientes y tuvo tres, por lo tanto, dígame usted, que puedo hacer yo,... esa niña, como hija, va ha tener dos o tres pololos, tener relaciones sexuales con esos, y tener hijos, porque total, mi madre hace lo mismo, me entiendes tú. Yo lo veo así.

Profesor nº 4: Súmele a eso... hay que sumarle, a todo eso, la gran diversidad que tenemos, nosotros tenemos una gran cantidad de alumnos extranjeros, con diferentes motivaciones, con diferentes valores y con diferentes formas de vida. Tenemos también grupos de niños homosexuales, en una buena cantidad y niñas lesbianas y nosotros hemos podido sortear con éxito estas diferencias, hemos podido tratarlas. Hemos podido hacer que no sean motivo de discriminación entre sus compañeros. O sea, evidentemente hay un éxito en tratar la diversidad como colegio.

Profesor nº 3: Bueno yo percibo a los alumnos... a ver que ellos se creen con muchos derechos y pocos deberes y esto se ha venido... se acentuó, digámoslo con las tomas del año 2006. Ahí se vio crecer este asunto. Y se ve como que sentó el vacío que hay en el hogar. Digamos eso se percibe, pero tremendamente.

Ent.: ¿Cuáles son los tipos de familias más comunes de donde proviene el alumnado?

Profesor nº 3: No constituidas, la mayoría.

Ent.: Número uno

Profesor nº 1: Convivientes.

Ent.: ¿Dé Convivientes?

Profesor nº 1: O sea, el mayor número es de convivientes. Eso es lo que predomina, al menos en los cursos en los que hemos estado trabajando, eso es lo que predomina. Los papás o sea, el que vive con sus padres, es el mínimo.

Ent.: ¿La mayoría vive solamente con la mamá?

Profesor nº 1: La mayoría.

Ent.: Número cuatro.

Profesor nº 4: Otra cosa que tengo que decir sobre lo que dijo ella, sobre el famoso paro del 2006. Los niños de acá, si bien estuvieron en una toma y participaron del paro, no tienen propuesta. Ellos no tienen propuesta. A diferencia de los colegios emblemáticos que la encabezaron. Claro, no hay propuesta.

Ent.: Entonces aquí queda claro que de este Liceo provienen de familias uniparentales, por el lado de la madre, y lo otro, es que no tienen propuesta discursiva en cuanto a una plataforma política clara.

Profesor nº 4: Niños que están en hogares también

Ent.: ¿niños que están en hogares de qué tipo?.

Profesor nº 4: Del SENAME

Ent.: Perfecto

Profesor nº 5: Te leo lo que dice aquí una niña en un ensayo, dice: *"Para mí, mis padres, no tienen ninguna importancia en mi vida y no me supieron valorar, porque yo, siempre hacía el aseo en la casa y siempre tenía buenas notas, pero ellos prefirieron a mis hermanos, que están metidos en las drogas y el alcohol. Para mí, yo no tengo familia, porque ellos se portaron súper mal conmigo y ellos no se merecen mi amor y menos mi compasión y a la persona que yo considero mi mamá, mi madrina, ella se ha jugado por mí, y me ha dado amor y no me ha faltado nada"*. Karina dice que ella vive de lunes a jueves en un hogar de menores y el fin de semana con su madrina.

Ent.: Está claro. Número seis.

Profesor nº 6: Ya, padres presos, tengo tres jóvenes en un curso que los padres han estado presos, desde que ellos nacieron. O sea lo conocen de la visita dominical.

Ent.: O sea ¿Hay padres ausentes y en otros casos hay un nexo con la cárcel?

Profesor nº 6: Con la cárcel y yo tuve un alumno que ahora se fue, que estuvo cuatro veces preso, con violencia... y con asalto a mano armada con violencia

nº 2.- Percepciones específicas de alumnos/as en relación con sus características personales, cualidades, estilos, formas de ver el mundo.

Ent.: Por favor, al respecto, hablemos de tipología de alumnos en cuanto a lo individual y grupal. Número uno

Profesor nº 1: Con respecto a los grupos, aquí se forman varios grupos, de, como para ayudarse entre sí y actuar, eee en complicidad. Porque eso es, en eso actúan, actúan todos en complicidad, para hacer desorden, hacer destrozos, robar, para eee cualquier cosa..., ese tipo de situaciones. Y con respecto a lo individual, los niños son muy eee... la gran mayoría son medios amargados, son medios complicados. O sea, ellos buscan generalmente su espacio libre cuando se sienten solos o amargados, por... producto de la familia, esta diversidad de familias, que ya las mencionamos un ratito atrás, y eso los obliga también a la soledad, pero para hacer barbaridades se juntan en grupo. Así lo veo yo.

Profesor nº 2: Hay diferente grupos. Hay las famosas tribus urbanas, que es un tipo de grupos. Otros grupos son los que se coluden para hacer alguna travesura, entre comillas. Y otros que se van a fumar a escondidas en cualquier sector, cerca del colegio. Y la parte individual, el niño cuando está solo, es diferente. Ahí como que empieza a ser persona. Y cuando logramos romper esa barrera que él pone, ahí logramos descubrir a mucha gente buena, pero, que en el grupo, se colude con ellos.

Ent.: Perfecto. Número tres

Profesor nº 3: Es más o menos lo mismo. Cuando el joven está en grupo, es como que se atreve a muchas cosas y cuando está solo, es como que puede aflorar una personalidad positiva

Ent.: ¿La personalidad de los niños se ve presionada por los grupos en forma positiva o negativa?.

Profesor nº 3: Como más negativa, cuando está en grupo y cuando está solo, como que aflora, digamos, la, laa, la parte buena, lo positivo.

Ent.: Número cuatro.

Profesor nº 4: A una gran mayoría de estos alumnos, les gusta que uno les enseñe en forma personalizada. Que se dedique el tiempo a él.

Ent.: ¿La mayoría de estos alumnos exige eso?

Profesor nº 4: exige eso, debido a las carencias.

Profesor nº 5: Yo percibo a los alumnos así, como a una manada, en donde ellos esperan que el líder de la manada sea el que plantee la actividad y todo eso y ellos están dispuestos a obedecer. O sea, en tanto, en cuanto el líder ejerza ese poder. Igual que una manada, en efecto. Como bien dicen, el Alfa es el que manda y ellos están dispuestos a responder. Pueden responder bien o mal. Pero solos, no se estimulan, tienen que partir de un estímulo que le hace, en este caso, ya sea en su propio grupo o frente a nosotros, como los profesores que tenemos que estar atentos.

Ent.: ¿Hay alumnos que buscan ser parte de un grupo, buscando afectos?

Profesor nº 5: A veces a ellos les gusta que uno les llame la atención, ellos quieren llamar la atención, les gusta también que uno les de un trato cariñoso...

Ent.: Perfecto. Número seis.

Profesor nº 6: A ver, yo creo que la principal características de los jóvenes de este Liceo es la agresividad. El tipo de alumno es agresivo, agresivo esa es la palabra. Ahora, falta de interés, segundo, tienen un estado anímico en que ellos no se motivan por nada, no sé como llamarle a esa tipología... niños desmotivados.

Profesor nº 6: Bueno, yo creo que la desmotivación, ah y grupal me dices tú...

Ent.: ¿Y a qué lo atribuyes tú eso?

Profesor nº 6: ¿A qué lo atribuyo?. A la vida familiar y al entorno.

nº 3.- Percepción de origen y característica socioeconómica de los/as alumnos/as del establecimiento.

Profesor nº 1: Mi experiencia, en algunos de los cursos donde he sido profesor jefe, es bajo, aún cuando ellos, no sé por qué motivo alguno, porque se les pretendió darles becas y no se les puede dar becas, porque han inventado los... un... El asunto de las platas, que los ingresos de familia, pero la mayoría de las personas, es un colegio que tiene mucho..., casi todos están almorzando, en este..., por lo tanto son todo ingresos bajos, de acuerdo a la experiencia que yo tengo como profesor jefe.

Profesor nº 2: A ver... es un poco complicado, porque yo soy profesor jefe de cuarto y esa es otra realidad. Si al niño... por eso yo hacía al principio la diferencia entre los alumnos de primero y segundo y tercero y cuarto. Como que el de tercero y cuarto reafirma un poco su estabilidad y la familia empieza a tomarlo en cuenta, empieza a acercarse al niño y a apoyarse en él. Pero la realidad es que es baja, de todas maneras, pero ellos tratan de superarse. Hay una gran mayoría. Yo me atrevería a decir, que más de un cincuenta por ciento, junto con estudiar trabaja. Te estoy hablando de tercero y cuarto.

Profesor nº 3: A ver, yo diría que proviene medio bajo – bajo. Lo que sí, siempre nos llama la atención, es cómo la mayoría de los niños pueden tener personal, tienen mp3, mp4, que no dice no se condice en cuanto a su condición social, no va de acuerdo, digamos, ya. Entonces esas son las cosas que a uno le llaman la atención.

Ent.: Perfecto, profundicemos más. Número cuatro

Profesor nº 4: Otra cosa, los niños son de condición baja, no diría media, diría baja. Me llama la atención también el acceso que tienen a electrónica y también a ropa deportiva.

Ent.: Perfecto, ya. Número 5.

Profesor nº 5: Condición media baja y muy baja algunos.

Ent.: Bien. Número seis ¿Cuál es su nivel socioeconómico de los alumnos?.

Profesor nº 6: Bajo, bajo, bajo. Bajo, a ver, es que aquí hay una paradoja que yo no entiendo. Tú dices yo digo bajo, porque ellos tienen muchas crisis económicas o sea, yo tengo un curso con problemas muy serios, de todo tipo, pero tú los ves con celulares de última generación, tú los ves con estos equipos de música, llámese mp3, no sé, toda esta tecnología que aparece y es carísima. Tú le dices ¿cómo lo obtuviste? “Es que mi mamá me lo compró”, y cuánto cuesta “cien o ciento veinte... no es que donde lo compré lo venden en 10 o 12 cuotas”, o sea que hay papás y mamás que son, normalmente, las personas que hacen las cosas en las casas, cierto, asesoras del hogar, porque trabajan en la feria, o sea solamente trabajos de tipo menores, te fijas,

Ent.: temporales...

Profesor nº 6: ...temporales en muchos casos, entonces no entiendo eso... zapatillas caras, tu los ves, entonces ahí no entiendo mucho, te fijas. Ahora seguramente ellos se preocupan de esas cosas y no tener una buena casa, ni de tener, que sé yo, otro tipo de cosas. O sea, son distintos los parámetros con que yo vivo, a los que viven ellos. O sea, que posiblemente hay mucha pobreza, pero se dan algunos gustos. Se me ocurre, lo que le dan a estos niñitos...

Ent.: Ya perfecto

nº 4.- Percepción de entorno del establecimiento.

Profesor nº 1: Con respecto al entorno, el entorno ha mejorado, porque hay patrullas permanentes. Han habido patrullas permanentes. Eso lo he visto a la entrada, eso mismo, he visto cuando he ido a buscar el desayuno, porque a veces no está acá, tenemos que salir a buscarlo afuera. Uno ve que hay más patrullaje y eso es bueno, eso ha cambiado el entorno. De hecho no hay tanto conflicto ahora.

Ent.: Ya perfecto. Número dos: ¿Por qué no hay conflicto?

Profesor nº 2: Yo creo que es porque empezó a cambiar el barrio

Ent.: ¿Por la vigilancia?

Profesor nº 2: Aparte, aparte, cambió el tipo de persona

Ent.: ¿Por las construcciones nuevas?

Profesor nº 2: Por las construcciones, por todos lados y eso ya, el hecho de estar construyendo, eee, no viene cualquier persona, porque no son baratos los departamentos y eso ha cambiado el sistema. Eee junto con el patrullaje, tenemos que aceptar que a nuestros alumnos ya no los asaltan todos los días, ahora los asaltos son esporádicos.

Ent.: Ya perfecto. ¿Todavía siguen los asaltos?

Profesor nº 3: Eee, como ya tenemos un poquito más de vigilancia, tenemos al rededor tres colegios, cuatro colegios casi, entonces como que se han preocupado un poquito más de esa parte.

Ent.: ¿Eso no ocurría antes?

Profesor nº 4: Bueno, eee, pienso lo mismo, que todo mejoró con el grupo inmobiliario del sector, y la plusvalía de la construcción, está mejor

Ent.: Y ¿Es distinto el perfil de gente que llegó?

Profesor nº 5: Número cinco, yo difiero un poco de eso, creo que ha mejorado el entorno en cuanto hay edificios que están vacíos todavía

Ent.: Ya perfecto, ¿edificios que no se han llenado todavía?

Profesor nº 5: claro, están en construcción, si pelagra el tema de que hay mucho empleado de la construcción, que también es un peligro, porque uno los ve a ellos salir a colación y fumar marihuana y todas esas cosas. Lo otro eee, a la gente que vivimos acá, eso ha significado que han aumentado también los robos.

Ent.: Aaah ¿Entonces han aumentado los robos, pese al patrullaje?

Profesor nº 5: Eee, es que yo vivo acá en el sector y han aumentan los robos, porque llegan las construcciones y el otro tema es que igual sigue circulando en este sector, donde está el colegio, el tema de la droga...

Ent.: ¿Entonces aumento para los vecinos, pero disminuyó para los alumnos que están acá?

Profesor nº 4: Eee, yo no estoy en desacuerdo

Ent.: Perfecto. Qué opina usted... Estamos hablando del tema del entorno, del establecimiento, número seis...

Profesor nº 6: Sí, yo pienso que el entorno está mucho mejor que antes, no conozco la realidad del colega que dice acá de robos

Profesor nº 5: A ti te robaron acá a la a vuelta poh...

Profesor nº 6: Sí, me robaron, pero eso fue una cosa fortuita, o sea, yo pienso que roban en todos lados, me quebraron el vidrio del auto y me robaron la cartera aquí a la vuelta, el año pasado, sí eso es verdad, pero siento que el entorno, con los departamentos y con los edificios ha cambiado. Es decir, yo conozco este liceo desde el año 75. Yo llegué aquí el año 75 cuando no se podía salir después de las seis de la tarde hacia fuera, por San Camilo y los Travestis y todo ese sector que hoy no está así, o sea, hoy no ocurre eso. Ahora lo que sí, la delincuencia ha aumentado en cualquier sector. O sea tienen que asaltar todos los días

nº 5.- Conducta de alumnos/as del establecimiento.

Profesor nº 1: La, la familia es, la familia es como la base de todo. La familia es la base de todo y su entorno y donde viven, por supuesto, ellos traen todas sus vivencias. Si ellos vivieran en familia, donde tienen al papá y la mamá, ayudando de forma permanente, su comportamiento sería distinto, si hubiese sido diferente... Ésa es la experiencia de vida, de siempre.

Profesor nº 2: Eee, es que es una realidad tan fuerte que la agresión o el vocabulario soez, la falta de responsabilidad, viene de ahí, de la familia, vienen del barrio, donde viven, ellos son agresivos por naturaleza. Nacen en un barrio difícil, tienen que sobrevivir, porque muchos han dicho que si no salen armados o no llevan una cadena, no llevan un fierro, los pueden asaltar cuando vuelven del colegio, o sea, hay una falta de cultura y de educación, fuerte, pero que nace de la casa, del ambiente de donde ellos provienen.

Profesor nº 3: Bueno, como la familia es la base de la sociedad y la mayoría viene de familias mal constituidas, yo creo que ahí está el mal del estudiante, de este liceo por lo menos

Profesor nº 4: Conuerdo absolutamente con los colegas. No tengo nada más que decir.

Ent.: Número cinco.

Profesor nº 5: Sí, la mala constitución familiar de esos niños, que están criados muy solos. Soledad

Ent.: ¿Soledad..? entonces, ese es otro concepto que ustedes han levantado. Número seis.

Profesor nº 6: Yo siempre he sido enfática en decir que creo, que la crisis familiar, la crisis de la familia, es la que ha engendrado todos estos niños agresivos, intolerantes, no es cierto?, incultos...

Ent.: Yy vendrá eso... No estará prescrita por su capital cultural.

Profesor nº 6: A ver sí, mira yo creo que viene prescrita, pero aquí también hay un porcentaje de jóvenes que se contagian con sus compañeros, que se contagia y que toma esas conductas y que apoya por ejemplo y se compadece del niño que ha sufrido delincuencia o que es delincuente y te fijas y que tiene esos hábitos. Eso es un contagio y que por eso, es que a veces, uno trata de sacar a ese joven que está haciendo daño

Ent.: ¿Cuál es su nivel sociocultural?

Profesor nº 6: Muy malo, o sea yo creo que vienen de un nivel cultural muy bajo, no es cierto..., siento que estos niñitos en sus casas, en sus hogares, ellos no tienen claro las diferencias entre padre y madre. Y ahí... ¿por qué me van a respetar a mí?

Ent.: O sea, ¿No respetan el rol de padre?

Profesor nº 6: No respetan el rol de padre, ellos no tiene el sentido del respeto, lo han perdido. Por que son de tú a tú con los papás. Te fijas, entonces que pasa, el papá toma, el papá tiene polola, o vive con una conviviente, la mamá vive también con otro, conviven también, con otras personas, o ha tenido otras parejas, dos o tres parejas. Entonces va perdiéndose el respeto. Entonces ellos se creen con derechos a muchas cosas

nº 6.- Interacción entre alumnos/as en su clima de relaciones diarias (complejidades, problemáticas o tensiones). (Aclaración según contexto: ¿Cómo son las relaciones entre los alumnos/as?).

Ent.: ¿Cómo se da en este colegio, en este establecimiento, la interacción entre los alumnos? Entre pares

Profesor nº 1: Es buena, entre los terceros y cuartos, pero no así en los primeros y segundos, donde no tienen... no se respetan por nada. Se roban entre ellos, se, se, se golpean, se agreden verbal y físicamente. No hay ningún respeto entre ellos, pero en tercero y cuarto, pareciera que fuera muy o más diferente, al menos por la experiencia de uno, de casi bueno..., ellos se ayudan y eso es bueno, es parte del trabajo que realizamos los profesores acá. Eso es lo que yo creo, que se ayuda, por eso es ese el tipo de alumno que queda.

Ent.: Ya. Número dos.

Profesor nº 2: Bueno, como dijo el colega aquí, primero y segundo es como tierra de nadie, hasta que logran entrar dentro de un grupo humano o de una tribu humana, donde ellos puedan sentirse aceptados y protegidos, y poder ser alguien.

Ent.: Perfecto. Número cuatro.

Profesor nº 4: Yo creo que, además de eso, tenemos que mencionar la diversidad que existe también, y no todos los grupos tienden a comunicarse entre ellos, porque tienen distintos intereses, pero aún así, como el resultado de todo, esto no es una buena convivencia entre ellos y también los primeros y segundos no respetan la diversidad como debería ser. La aceptan, pero no la respetan.

Ent.: Número tres

Profesor nº 3: A ver, yo lo primero que tengo que decir, es que es de una falta de respeto increíble entre ellos. Después tienen un lenguaje de los más bajo, sobre todo las mujeres, no tanto los hombres como las mujeres, para tratarse entre ellas.

Ent.: Ah perfecto. O sea ¿Dices que aquí son más groseras las alumnas, las mujeres?

Profesor nº 3: Son mucho más groseras las mujeres que los hombres

Ent.: ¿A qué se debe eso?

Profesor nº 3: No me atrevería yo, pienso que...

Ent.: ¿Será un afán de competencia de las alumnas por competir con el elemento masculino?

Profesor nº 3: Podría ser, sí, podría ser

Ent.: ¿Por un tema de fuerza?

Profesor nº 4: No, no estoy de acuerdo con eso

Profesor nº 3: No, yo pienso que... volvemos a lo mismo, que viene de la familia misma

Ent.: Perfecto

Profesor nº 3: Yo pienso, lo que ven, lo copian, entonces...

Ent.: Número cuatro.

Profesor nº 4: Yo pienso que eso son mecanismos de defensa ante una situación de inferioridad de las mujeres.

Ent.: Ya, perfecto. Número cinco.

Profesor nº 5: Yo, partiendo por lo que se entiende por interacción, que interactuar, yo creo que entre sí, ellos sí interactúan. Se relacionan muy bien, en lo bueno y en lo malo, existe aceptación pa' l que es bueno y es malo. Eee, existe participación en ellos, tanto para hacer cosas buenas, que son pocas y para hacer cosas malas, que son muchas. Frente al tema de la diversidad, que decía el colega, antiguamente con el trato de los alumnos que eran homosexuales, se estigmatizaban más. Hoy en día existe mayor tolerancia entre ellos y los aceptan bien y como que es algo normal.

Ent.: ¿Son formas de tolerancia generacionalmente distintas a las que había antes?

Profesor nº 5: Claro, entonces en ese aspecto, sí interactúan

Ent.: ¿Aceptan más a las personas diversas?

Profesor nº 5: Claro. Eee, cuando hemos tenido actividades de aniversario y cosas así, interactúan de primero a cuarto, entre todos, o sea, existe esa relación, esa participación entre ellos.

Ent.: en ese sentido ¿Es un avance de estas nuevas generaciones con respecto al tema de la tolerancia entre pares?.

Profesor nº 5: No, siempre ha existido, siempre, entonces, en lo social se da.

Ent.: Ya, pero, ¿Antes había más discriminación?

Profesor nº 5: Es que no había, no era tan notorio, los eee

Ent.: Entiendo. Número seis.

Profesor nº 6: Sí, yo pienso que ellos son muy solidarios entre ellos, si vamos a hablar de interactuar ellos interactúan, y son solidarios con el que rompe, con el que miente, con el que es homosexual, con la que es lesbiana, ellos se protegen y de hecho, aquí ha habido lucha en el patio y eso por defender, porque alguien les ha llamado la atención y "por qué nos discriminan" (ironía) te fijas. Ellos tienen una cultura distinta a la nuestra, porque en la época de nosotros, primero no conocíamos estos casos por que era muy oculto, yo creo. Hoy día ellos se muestran, no es cierto, dan a conocer, las niñas se besan entre ellas en el patio, entonces, bueno, uno eso no lo veía antes, entonces ellos son solidarios entre ellos.

Ent.: A todo esto, hay muchas modas, ¿A lo mejor Los alumnos/as tratan de transgredir pautas morales, como una forma de llamar la atención del mundo adulto?. ¿Piensan en eso colegas?. Número cuatro.

Profesor nº 4: Pienso que no va por lo de la moda, porque... (interviene el profesor nº 5: ¿Y los poquemones?) ...pero es, pero los poquemones, en este colegio, se dan en menos de un uno por ciento

Profesor nº 5: Pero el año pasado tuvimos cuatro o cinco por ciento

Profesor nº 4: Yo pienso que no va por ahí, yo pienso que va por el respeto a la individualidad de los niños.

Profesor nº 5: Yo, eee respecto a don **** (dice el nombre del profesor nº 4), estoy en desacuerdo, porque aquí los niños se copian las modas. No viene uno un día con un corte "x" y después aparecen diez con el mismo corte. Viene uno que le gusta tal cosa y lo mismo partió con el niño, que con los niños... El año pasado tuvimos mucho problema con el tema de los poquemones. Que era una imitación y que era un desorden, que los niños no sabían para donde tirar.

Ent.: ¿Influirán en esto los mass media, los medios de comunicación?

Profesor nº 5: Los medios de comunicación, por supuesto. Copian todo lo que ven, lo que ven lo copian.

nº 7.- Interacción entre alumnos/as y docentes de aula, técnicos y directivos en su clima de relaciones diarias (complejidades, problemáticas o tensiones). (Aclaración según contexto: ¿Cómo es la relación de los alumnos/as con los docentes –en sus distintas responsabilidades profesionales– del Liceo?).

Profesor nº 2: Interesante. Igual hay que hacer la salvedad entre los primeros y segundos y los terceros y cuartos.

Ent.: Bien.

Profesor nº 2: A los primeros y segundos, hay que reencantar a estos niñitos, para estudiar, porque vienen sin ningún deseo de estudiar. Eee, dueños del mundo, agresivos, intolerantes. Todos los profes son malos, son feos, o son viejos y todo el rosario que ellos dicen. Y cuando logran entender y conocer a los profesores, ellos empiezan a bajar un poco la guardia. Y en tercero y cuarto la relación es buena, porque el niño ya nos conocemos, nos conocen, podemos dialogar con ellos y el diálogo es rico. Creo que es tarde, porque al niño debíamos rescatarlo en primero y es difícil, el niño que nos llega es muy difícil. Pero la relación termina siendo muy buena.

Ent.: Número tres

Profesor nº 3: Yo creo que comparado con otros establecimientos, siempre hemos hablado de eso acá en el liceo. Que la relación entre profesores y alumnos no es mala. Lógicamente que hay lugares, hay casos, en cada curso, sobre todo en primero, como decía mi colega, en primero y en segundo. Pienso que esa relación mejora mucho si uno le da un poquitito de afecto, como que a los alumnos, como que ahí se dan, se dan bien.

Ent.: Número cuatro

Profesor nº 4: Si bien es cierto, no es una relación fácil, pero se puede construir, por lo menos nosotros no tenemos grandes problemas, por ejemplo en hacer clase. Podemos hacerla y podemos enseñar, no hay un problema disciplinario grande dentro de la sala.

Ent.: O sea ¿dentro del aula no se ven graves problemas disciplinarios?

Profesor nº 4: Se ven, se ven, se ven, pero es lo menos. No, no tenemos...

Ent.: ¿En relación con lo que ustedes conversan con colegas de otros colegios, se ve menos acá?

Respuesta simultánea de varios integrantes del grupo: ¡Se ve menos!

Profesor nº 4: Se ve menos. O sea podemos hacer clases

Ent.: ¿Pueden hacer clases?

Profesor nº 4: El asunto es que hay muchas diferencias valóricas entre lo que nosotros queremos transmitir y lo que ellos están dispuestos a aceptar. Y se puede construir. Obviamente con tercero y cuarto ellos ya nos conocen, saben lo que pueden esperar de nosotros y es posible dialogar e incluso negociar.

Ent.: Colegas y ¿lo que ellos están dispuestos a aceptar están dentro de que lógica?

Profesor nº 4: De ninguna lógica.

Ent.: Pera ¿desde el punto de vista de ellos?

Profesor nº 4: No tienen lógica, para ellos la lógica es la de no hacer nada.

Ent.: Perfecto. Número cinco.

Profesor nº 5: Yo creo que la relación entre el alumno y el profesor es buena, dependiendo de quienes sean los alumnos y quienes sean los profesores. Yo creo que existe un deseo, por ambos, de tener una buena relación. Como decíamos al principio, estos niños son carentes de afecto. Carentes de autoridad. Entonces responden bien a ciertos

estímulos, como por ejemplo, a los niños les gusta ponerse la chaqueta de uno, o quitarte los guantes pa' tenerlos un ratito puesto...

Ent.: ¿Tener que intervenir, de alguna manera, en forma más cercana con ustedes?

Profesor nº 5: Claro. O que te pidan algo, para tener algo tuyo así. Y les gusta que tú tengas un trato que va más allá del nexo profesor alumno.

Ent.: O sea, traspasar el rol

Profesor nº 5: Dependiendo, yo veo que sí existen, que existe mayor diferencia con las profesoras, que con los profesores.

Ent.: Perfecto. A qué se debe eso.

Profesor nº 5: Porque tal vez, la autoridad de la mamá es como más... ven en las profesoras la imagen de la mamá que es más como... guapa, tal vez como hoy en la casa la mamá lleva las riendas.

Ent.: Si...

Profesor nº 5: Muchos niños ven a la mamá como más guapa, que llama más la atención, entonces es como mala la relación y tal vez no es por machismo, pero de repente tienen mayor confianza en el hablar y decir cosas con los profesores varones... pero, en una generalidad, existe una buena relación, que traspasa el momento en que ellos egresan de acá.

Ent.: O sea ¿Los alumnos se rebelan frente a todo lo que signifique control social?.

Profesor nº 1: Es que es relativo; no es control social; yo creo que no es control, o sí es control, es, creo que es el sentirse forzado a recibir órdenes

Ent.: Número uno

Profesor nº 1: Sino que es eso, lo que a ellos les cuesta pero...

Ent.: ¿Las cosas la aceptan a través de una conversación y no por imposición?

Profesor nº 1: Lo que ellos quisieran aceptar, como dijo el colega, es estar dispuesto a aceptar lo que a ellos les interesa. Y muchas veces los valores, ellos no los aceptan, porque ellos tienen que cambiar su forma de vida, porque en su ambiente no los van a entender.

Profesor nº 4: En cuarto medio, en tercero y cuarto medio, los profesores damos órdenes y las órdenes son obedecidas y ellos saben que uno está haciendo algo que va en beneficio de una cosa superior. Ellos lo tienen ya asumido.

Ent.: Número seis

Profesor nº 6: La verdad es que yo soy profesora, solamente, de tercero y cuarto, yo no trabajo con primeros y segundos, por lo tanto, solamente puedo decir lo que escucho de mis colegas y del comportamiento de los jóvenes que veo en los patios, que es pésima, pero, este año, ha sido para mí muy difícil el trabajo con los terceros. Yo nunca había tenido problemas con ningún curso, de entenderme con los jóvenes. Yo tengo mis normas, tengo pautas rígidas para muchas cosas y siempre me ha dado resultado y he sacado buenos alumnos y he sido recordada como buena profesora y en el sentido no como buena persona, sino en una relación entre alumno y profesora buena. Pero este año, para mí, el tercer año, ha sido muy difícil y no he podido lograr eso con mi tercer año. Tengo casos en que, o sea, la mayoría no me entiende

Ent.: ¿Y eso a qué se debe?

Profesor nº 6: A la falta de respeto de ellos y a la poca... a ver, ellos no quieren obedecer instrucciones, ni órdenes. Ellos quieren hacer lo que ellos estiman que es conveniente y eso yo no lo acepto.

Ent.: Perfecto. Perfecto.

Profesor nº 6: Creo que las relaciones entre profesores y alumnos no es tan mala, como se produce en otros liceos. Siendo que me quejo mucho yo de la falta de respeto de los alumnos de hoy, antes eran más respetuosos, eso, siento que falta mucho. Ellos van, están en franca decadencia con el área respeto. No hay ningún respeto, entonces, eso hace que transgreden un poco las relaciones entre profesor y alumno. Lo que me está pasando y lo que estoy viviendo hoy, no me había ocurrido, desde el año pasado ha cambiado

Ent.: ¿El año pasado no era así?

Profesor nº 6: Este año ha sido muy difícil, el resultado con los terceros años, ya nos habían dicho que venían mal primero y segundo.

Ent.: ¿Entonces?

Profesor nº 6: Yo siento que eso ha ido cambiando, que el alumno antes era muchísimo más respetuoso, hoy en día, sobre todo, estos terceros años cuesta muchísimo una relación buena. No así con los cuartos, con los que tengo una muy buena relación. También siendo distinta. Yo creo que esto tiene un cambio, que viene desde hace dos o tres años, del alumnado que está llegando. O sea el tipo de alumno de primero y segundo es muy, muy malo.

Ent.: ¿En qué sentido lo clasificas como malo, en el sentido de jóvenes que faltan el respeto, groseros, que no tienen ganas de estudiar? ¿Cómo?

Profesor nº 6: Claro, yo creo que son de una falta de respeto absoluta...

Ent.: ¿Tienen muy flexibilizados los rangos morales?

Profesor nº 6: Rangos morales no tienen, no tienen. Y cuando yo se los paso, porque yo paso, yo parto en los terceros años y en los cuartos, entregando una unidad valórica. Yo paso siete valores y los hago trabajar al respecto. Mira, quizás en estos cursos, yo creo que les entra por un oído y les sale por el otro. Pero me había dado resultados a mí. A mí, años anteriores me había resultado. Hoy en día estos niñitos, como te digo, cuesta mucho, en cuarto se logran un poco más cosas, pero a pesar de eso, yo creo que hay una decadencia al respecto en valores, de respeto, de responsabilidad, de acatar normas, si ellos no hacen caso, entonces qué pasa, que uno, yo soy una profesora a la antigua, soy una persona que sigue exigiendo cosas, que quizás no pueden ser.

Ent.: ¿Qué cosas ya no pueden ser?

Profesor nº 6: Como que me respeten, que se paren al inicio de la clase, como que la sala esté limpia, como que me traten con respeto, porque yo a ellos no les falta el respeto, yo a ellos no les falta el respeto. Te fijas y siempre les he dicho, o sea, mi lucha es que ustedes salgan del cañón en que están. Mi lucha no es otra. Porque a mí me pagan lo mismo, si yo te quito el aro, yo te quito el equipo de música, yo te dejo hablar por teléfono...

Ent.: ¿Y eso no te ha generado dificultades en términos de la interacción comunicativa, que se pongan violentos, groseros, contigo?

Profesor nº 6: Es decir, yo creo que nunca me había causado problemas, yo pienso que con estos niños sí. Se ponen más agresivos, te fijas

Ent.: ¿Más violentos?

Profesor nº 6: No violentos, pero a ellos, les da lo mismo lo que tú les dices

Ent.: Y ¿se nota, verbal y físicamente, a nivel del movimiento de los cuerpos?

Profesor nº 6: Se nota, claro, se nota, ¡claro!. Ellos eee, hay una cuestión corporal, ya a ellos les da lo mismo, te fijas. Pero cuando tu se los dices a los papás y un papá te dice "no señora si está bien", "quítete esto quítete lo otro", pero viene un papá y lo llama a la hora de clase, entonces cómo, de qué estamos hablando. Eh, entonces ahí, yo encuentro que hay algo o sea, yo creo que... aquí hay colegas que no se hacen problemas... muchos. A los profesores les da lo mismo entrar a una sala sucia o limpia. Les da lo mismo que el alumno se ponga lo que se ponga y escuche lo que escuche, hay muchos colegas que, como dicen los jóvenes, no están ni ahí con todas estas cosas y hacen sus clases y el que quiere puede y el que no, no, y al que no, le regalan la nota y entonces no sé. Porque el profesor también actúa así. Yo no soy así. Entonces, yo exijo ciertas reglas para poder funcionar, que se las entrego siempre a principio de año. Yo, también, así les doy, te fijas, yo también les entrego cosas, yo soy una profesora, por ejemplo, preocupada de los jóvenes. Porque a mí me interesan todos, no me interesan algunos, y se los digo, a mí me interesan que los treinta que están, me escuchen y aprendan, no algunos. Esa es mi forma de ser, o sea, yo creo que a todos les entrego.

nº 8.- Principales conflictos o tensiones entre alumnos/as al interior del establecimiento.

Profesor nº 1: Yo creo que los temas entre alumnos eee, tienen relación con sus cosas. Cuando alguien les toma sus elementos, y... ese es el tema de atención, como que cuidan mucho sus pertenencias. Pero aún así..., la agresividad se manifiesta mayor en los robos continuos entre ellos. Entonces, eso, yo creo que los altera y esa es una parte de los conflictos. Ahora, este año, no hemos sabido mucho de conflictos, como en años anteriores, con el tema de las relaciones de parejas de los niños y donde estos se peleaban las chicas, y estas un pololo o viceversa. Y eso no se ha visto este año, en los años anteriores era muy común, las peleas de ese tipo.

Ent.: Y ¿A qué se debe que ya no se ve tanto?

Profesor nº 1: Mayor control, yo creo que eso es, el mayor control de este año, ya que no se ha permitido que estén afuera y aflorando...

Ent.: Y ese control ¿Es como un acuerdo que ustedes tomaron como docentes?.

Profesor nº 1: Si

Ent.: Ya de acuerdo. Número dos.

Profesor nº 2: La verdad es que ya lo dijo todo ya. La verdad es que es así, lo normal es eso.

Ent.: Ya, número tres.

Profesor nº 3: Yo estoy de acuerdo con lo que dijo **** (dice el nombre del profesor nº 1), eee

Ent.: ¿Cuáles son los temas de mayor conflicto entre alumnos?, por ejemplo drogadicción, venta de droga, pandillas, tensión entre pandillas...

Profesor nº 3: Pero es que no se da tanto... No se da tanto este año, porque está más controlado

Ent.: ¿Entonces están en el paraíso?

Profesor nº 5: Ahh, pero entraron menos.

Ent.: ¿Entraron menos pandillas?

Profesor nº 5: No, tenemos menos alumnos, que son más fáciles de controlar y los grupos de pandillas que hubieron en su momento, terminaron por irse, entonces eso ha creado que uno tenga un cierto bagaje en saber como manejarlo.

Profesor nº 1: Frente a eso, también se han tomado medidas disciplinarias frente a los posibles focos de pandillas, por ejemplo, acá, cuando hubo un robo, se detecta al ladrón, y se le pide que se lo lleven, para evitar así todo el asunto.

Ent.: De qué manera pide que se lo lleven.

Profesor nº 4: Que lo retiren.

Ent.: ¿O sea que lo trasladen?

Profesor nº 1: Que lo trasladen, directamente, se les busca traslado.

Ent.: Entre paréntesis ¿Pueden echar a los chicos?

Profesor nº 1: No, no se puede, se le traslada...

Ent.: Se traslada, claro. Número cuatro.

Profesor nº 4: Pero otra cosa que tenemos que saber nosotros, que nosotros no dominamos totalmente las relaciones entre ellos, porque hay cosas que son de los alumnos y hay cosas que son sólo para ellos.

Ent.: Entre pares, claro.

Profesor nº 4: Ellos, si bien es cierto, hay, existe un clima de confianza entre el profesor y alumno, no conocemos ese cien por ciento de la información.

Ent.: Entiendo, ni aún teniendo la mayor confianza. Ya. Número cinco.

Profesor nº 5: Otro tema fuerte es el consumo de alcohol.

Ent.: ¿Más que la droga?

Profesor nº 5: No consumen alcohol al interior del colegio, pero sí en lugares cercanos al colegio.

Ent.: ¿Pero los chicos consumen drogas dentro del establecimiento?

Profesor nº 5: Sí

Ent.: Consumen droga. ¿Qué tipo de droga?. Número dos.

Profesor nº 2: Ellos fuman cigarros normales, fuman hierba, eee, pero ellos conscientes que lo están haciendo, se van a los rincones, en que ellos conocen y se conoce por el comentario de ellos, no se les ha encontrado, no se les ha pillado drogándose

Ent.: Claro, son cuidadosos

Profesor nº 2: Y en ese sentido, no, y no es que sean más cuidadosos, es que simplemente están buscando alguna forma de hacerlo, pero no molestando a nadie, no como antes, que antes habian problemas.

Ent.: Y ¿Qué es lo que consumen comúnmente, en cuanto a droga?.

Profesor nº 5: Puede que algunos algo de marihuana, eee, aunque no creo, ya que eso prácticamente ya no se está viendo, sino que prensado pero poco. Pasta base no tanto.

Respuesta simultánea de varios integrantes del grupo: Profesor nº 2 y otros: No sabemos la verdad

Profesor nº 4: Pero pasta base por lo menos no.

Respuesta simultánea de varios integrantes del grupo: No poh, aquí no.

Profesor nº 5: Hay, pero no lo consumen acá. Pero hay niños que son adictos a la pasta base, pero acá no la consumen, por que eso es más fuerte de percibirlo y necesita mayor instrumental para aplicarlo.

Ent.: ¿Alucinógenos y pastillas?

Respuesta simultánea de varios integrantes del grupo: Profesor nº 2 y otros: No sabemos...

Ent.: ¿De eso no se ha sabido nada?

Profesor nº 5: Es que el estrato social que tenemos nosotros no manejan eso.

Ent.: Y ¿qué tipo de alcohol consumen ellos?

Respuesta unánime del grupo: Cerveza, ron y vino

Ent.: ¿De mala calidad?

Profesor nº 4: Sí, también en caja, del más barato

Profesor nº 6: Yo creo que los principales focos de tensión sobre todo en los cursos de primeros y segundos, que yo no manejo, pero sí veo y escucho, es la agresión personal, que sé yo, peleas, niños que pelean, en, que sé yo, a insultos, con amenazas y combos, como le llaman ellos. Y son fundamentalmente por cuestiones amorosas, normalmente por líos amorosos, es decir, yo creo, que las principales peleas que se dan al interior de este colegio, normalmente, son por líos románticos, amorosos... claro, no más que eso.

Ent.: Eso son los temas de mayor conflicto? Y ¿Peleas de pandillas?

Profesor nº 6: En relación a eso, como te digo yo, de pandillas, claro, acá había un grupo que se llamaban los cocodrilos y eran los que robaban, entonces...

Ent.: ¿Era un grupo pequeño?

Profesor nº 6: Claro, eran de primero, había un niño de cuarto que los dirigía y habían varios chicos de primero a segundo y entonces se robaban un celular, ponte tú, en el primero pabellón y rápidamente desaparecía, porque llegaba a otros lados, de repente lo encontraban al fondo, se encontraba, a veces los inspectores los encontraban, pero es porque era un grupo. De hecho a la orientadora, la **** (dice el nombre de la inspectora general), le robaron una parte de su auto y le abrieron el capot, aquí, le sacaron una parte, aquí, aquí, aquí..., una pieza de doscientos y tantos mil pesos... inclusive está en un juicio. Porque a los niños los encontraron de primera. Eso es un foco de conflicto, ponte tú, el robo

Ent.: ¿Pero encontraron la pieza?

Profesor nº 6: No la encontraron nunca... ¡No!. El robo, la pelea amorosa, si tú dices, un encuentro de pandillas, entre ellos, el robo, la droga específicamente

Ent.: ¿Se trafica droga adentro?

Profesor nº 6: Mira, no hemos podido descubrir tráfico, pero sí que fuman.

Ent.: ¿Qué fuman adentro?

Profesor nº 6: Claro..., fuman cigarrillos

Ent.: ¿En espacios como cuales, por ejemplo?

Profesor nº 6: En los baños y en los costados de repente.

Ent.: ¿No hay un adulto responsable, que vaya de repente?

Profesor nº 6: Al baño no, porque tenemos muy poco personal. Nosotros, el personal auxiliar, el personal paradocente, es muy poco. O sea, no alcanza para cubrir todos esos lados.

Ent.: O sea ¿El personal paradocente es poco?

Profesor nº 6: Sí, eso falla mucho en estos colegios, o sea el paradocente es el que falla, porque piensa tú, un paradocente para todo un pabellón, es muy poco, porque tiene dos pisos. Entonces y cuando hay ausentismo laboral, como ocurre acá, de repente, los profesores, y los niños están solos poh.

Ent.: ¿El ausentismo laboral es alto?

Profesor nº 6: Fue alto.

Ent.: Ahora ya no.

Profesor nº 6: Este año ha sido menos.

Ent.: ¿Fue mayor con la anterior administración?

Profesor nº 6: Claro.

Ent.: Ya

nº 9.- Principales conflictos o tensiones entre alumnos/as y docentes de aula, técnicos y directivos al interior del establecimiento.

Ent.: Número uno.

Profesor nº 1: Podría ser el ingreso a la sala de clase a la hora. Ese es un motivo, lo otro es que se le exija en su trabajo, se le exija estar ordenado, lo otro que veo acá asomar es el asunto de los aros, de eso, pero como ya es una norma, parece que ellos se saben con quien usarlo y con quien no.

Ent.: ¿Usar aros, piercing, todo eso, lo pueden hacer según el reglamento interno?.

Profesor nº 1: No, no lo pueden usar

Ent.: Ya, ellos lo usan y saben con quien lo pueden hacer. Número uno, número dos.

Profesor nº 2: La forma de conflicto que ellos tienen con el profesor, es que no se haga lo que ellos pretenden que se haga en clase. Por ejemplo, quieren jugar al fútbol y se sigue la clase de forma normal y por tanto no se les hace caso a ellos. En algunos casos, muy puntuales, ellos empiezan a armar desorden. Y empiezan a alterar el orden de la sala. Pero no más que eso.

Ent.: Número cuatro.

Profesor nº 4: La exigencia académica, ellos no... es muy difícil que acepten la exigencia como tal, digamos, la que hay que hacer, de sus deberes académicos...

Ent.: Y ¿de la exigencia académica qué es lo que más aceptan?.

Profesor nº 4: Por ejemplo, ellos no aceptan nada, no aceptan de buenas a primera que se les hable de estudiar, ellos no vienen de la casa con...

Ent.: Y ¿dentro de las exigencias académicas no aceptan nada?.

Profesor nº 4: Bueno, si es posible no hacer nada, no se hace nada.

Ent.: Perfecto. Número tres.

Profesor nº 3: Un tema de conflicto es que uno los haga que se desprendan de sus mp3, mp4 y de todo lo que tengan conectado

Ent.: Claro, el walkman es antiguo, ahora es el mp4. Perfecto, número cinco.

Profesor nº 5: Cuando uno quiere, ejerce el reglamento de disciplina del colegio. Ahí hay unos focos, pero también con alumnos puntuales. Hay alumnos que aceptan bien la corrección y en una gran mayoría, algunos no aceptan bien la aplicación de normas de reglamento.

Ent.: Por tanto ¿Cuando se les exige que actúen según las reglas se rebelan o hay resistencia?.

Respuesta unánime del grupo: ¡Hay resistencia! eso es resistencia...

Ent.: Ya perfecto. ¿Eso cambiaría si ellos se sintieran incluidos en la construcción de la normativa interna?

Profesor nº 4: Pienso que no.

Profesor nº 5: No

Ent.: ¿No cambiaría?

Profesor nº 5: No, porque son aspectos digamos eemm, que los involucren a todos, porque son todos modas muy diversas, entonces tú no puedes abarcar en un reglamento tanta diversidad de gustos y cosas.

Profesor nº 1: Participamos. Ellos tuvieron la oportunidad de reformular lo del asunto del reglamento interno. Y ellos tampoco están de acuerdo, la gran mayoría, en no usar esos elementos, y no porque algunos no los usen, la gran mayoría no los usa. Y como son pocos los que los usan ¿quién ganó?, ¿la mayoría? Entonces ganó la mayoría no usarlos. Entonces ellos mismos se determinaron. Al menos, en la actividad en la que yo participé.

Profesor nº 4: Tenemos que tener en cuenta que muchas cosas... Un reglamento de convivencia, no significa nada, no significa, no tiene significado, no...

Ent.: ¿Qué es lo significativo para ellos, en cuanto a la normativa?.

Profesor nº 4: No hacer nada.

Profesor nº 2: A ver, yo pienso que el tipo de muchacho que llega a este liceo, viene de un ambiente donde la regla las pone la fuerza.

Profesor nº 6: ...Yo pienso un poco, el que no acatan las normas poh, el no acatar las normas, eso creo yo que es el tema de mayor conflicto, porque cuando tú insistes en "*sáquese el piercing*", *sáquese el aro*, *córtese el pelo*", ahí viene el conflicto entre el alumno y profesor. Por lo menos lo que a mí me sucede, yo no tengo otro tipo de conflicto.

Ent.: ¿Los alumnos acatan o no acatan las normas?

Profesor nº 6: Yo creo que cuando tú les pides acatar las normas, el reglamento interno, que tú le pides, que llegue temprano o que cumpla con el pelo, con la barba, cosas que acá están dentro del reglamento y que por qué... nosotros estamos formando profesionales de mando medio, que salen de aquí de cuarto a hacer práctica y que además van al mundo del trabajo, te fijas, ellos se saltan la etapa, o sea, la mayoría no va al instituto, la mayoría no va a la universidad, entonces que podría ser la etapa en la que el niño haga lo que quiera. Pero no es así, aquí, el niño va al mundo laboral. Y yo, además, preparo vendedores, entonces tú comprenderás que yo, además, debo ser más exigente con ciertas normas que causan conflicto.

Ent.: ¿En este Liceo T.P. ¿Qué asignaturas les interesan más?

Profesor nº 6: Yo creo que depende del profesor, depende muchísimo del profesor.

Ent.: ¿No depende de la asignatura ni de la materia en colegios como éste?.

Profesor nº 6: No, no... depende mucho del profesor, depende muchísimo..., de la motivación que le de el profesor..., porque yo por lo menos, ponle tú, yo siempre he tenido buena respuesta con los jóvenes, este año he tenido problemas con los terceros. Por eso te digo, este año ha sido un cambio bastante brusco para mí...

Ent.: ¿Qué problema ha sido el más relevante que ha vivido con tercero?

Profesor nº 6: La falta de respeto.

Ent.: ¿Como es el lenguaje entre ellos y con los profesores?

Profesor nº 6: En que ellos se tratan a garabatos bastante fuertes delante de uno

Ent.: ¿Con usted?

Profesor nº 6: No, conmigo no. No, perdóname no, claro, porque eso tú no lo veías antes.

Ent.: ¿Entre ellos dialogan en forma irreverente, en forma grosera?

Profesor nº 6: Claro, muy grosera, con la grosería a flor de labio, sobre todo las mujeres, las mujeres son más groseras que los varones.

Ent.: ¿Y las groserías apuntan a cuestiones de tipo diarias, de tipo genital, cosas despectivas en cuanto a nombres o sobrenombres?

Profesor nº 6: Despectivas. Sobrenombres, ellos se burlan mucho de cosas entre ellos, pero el garabato ponle tú, ellos..., ese es el tercero complicado el que yo estaba. Y dicen, delante de mí... el garabato gratuito... gratuito, o sea... "*y la chucha su madre o la concha su madre de tal*", eso es lo más suavcito, y estamos hablando entre dos niñas y que yo las considero decentitas. Entonces eso, para mí, delante de un profesor no debiera ser, o sea si al principio tu le dices "*oye por favor no quiero groserías*" y estamos en julio y seguimos, te fijas, a eso voy, o sea, yo creo eso.

nº 10.- Interacciones violentas, en todos sus tipos (verbal, física o psicológica) entre alumnos/as, así como entre alumnos/as y docentes de aula, técnicos y directivos, dentro del establecimiento.

Profesor nº 1: Yo creo que no. Yo no he observado esas acciones violentas. He escuchado comentarios de pasillos, no más, refiriéndose a un profesor. Pero no, no violento. Aunque sea una forma violenta de empezar ha echar garabatos a todos, pero fuera de donde los escuchen.

Profesor nº 2: A ver, la violencia existe en esta comunidad, sí, y entre ellos es con con intimidaciones garabateras, es verbal. Con nosotros hay algunas actitudes intimidatorias, con gestos, a ver, normalmente lo dicen por la espalda y no es que quieran... de pronto uno se da vuelta a ver qué paso y "*nooo, que es con cariño*". O sea, el tipo cuando es descubierto se esconde, pero lo usan mucho, eso sí, en los casos en que la violencia se vuelve física, es muy violenta.

Profesor nº 3: Yo coincido totalmente. Es de tipo verbal y nunca llega más allá de eso.

Ent.: Perfecto. Número cuatro.

Profesor nº 4: Yo tengo también... bueno, todos los que estamos acá, tenemos varios años de experiencia en este colegio. A mí no me ha tocado nunca ver violencia física contra un profesor, no me ha tocado nunca.

Ent.: Perfecto. Número cinco.

Profesor nº 5: Este año no hemos tenido casos, pero sí existe violencia entre alumnos. ... Sí, existe violencia entre alumnos.

Ent.: ¿Qué tipo de violencia?

Profesor nº 5: De pelea, se pelean por algo, se amenazan con groserías, se insultan, con eso de pegarse afuera...

Ent.: ¿A golpes, cuchillo, mariposa...etc...?

Nro 3: No nada de eso, no es tanto.

Ent.: ¿Es verbal, con choreza?

Profesor nº 5: Este año ha habido menos, pero el año pasado sí hubieron niveles de violencia difíciles..., que sorprendimos niños que habían venido hasta con pistola.

Ent.: Y eso ¿De qué manera lograron controlarlo?

Profesor nº 5: Los papás los retiraron.

Ent.: ¿Por sugerencia de los docentes directivos o de los docentes de aula?

Profesor nº 5: No, no, no, no, porque eran ya problemas judiciales. Ya no teníamos nada que ver nosotros.

Ent.: Ya ¿Ustedes no intervinieron en nada al respecto? o ¿ellos solitos se retiraron?

Profesor nº 5: Fueron cosas en las que actuó la policía fuera del colegio, fueron cosas, peleas que tuvieron fuera, en donde no teníamos participación el colegio, sino que fue cosa de la policía.

Ent.: A ya... fue una solución externa al colegio. Y tuvieron que emigrar de acá.

Ent.: ¿Tenían problemas externos y se sentían localizados acá?. Número cuatro.

Profesor nº 4: Resulta que hubo casos de violencia entonces, muchas, varias de las personas perjudicadas iniciaron acciones judiciales en contra de los agresores, pero externamente.

Ent.: Bien.

Profesor nº 6: Mira, en los terceros y cuartos que son los que atiendo yo, yo no veo eso, no, yo creo que todavía a ese, a ese nivel todavía no. Sobre todo en tercero y cuarto. Te fijas. El año pasado sí ocurrió una acción violenta contra una colega, que era alumno de primero o segundo, que la tiró lejos contra un mueble.

Ent.: ¿Así de violento? ¿Se lesionó la profe?

Profesor nº 6: No

Ent.: ¿Lloró la profe?

Profesor nº 6: Sí. Estuvo mal.

Ent.: Y la profesora ¿De qué rango etario era?, de edad, aproximadamente.

Profesor nº 6: La colega debe tener unos cincuenta años, no sé, yo creo que otro poco, sí por ahí, cuarenta y cinco, cincuenta años. De **** (dice el nombre de una asignatura), muy agradable. Y un alumno, no me recuerdo si fue de primero o segundo,

Ent.: ¿Los alumnos de primero y segundo medio son más violentos?

Profesor nº 6: Son más violentos, sí eso es definitivo. Le dio un empujón la tiró lejos, te fijas, pero eso ha sido ocasional, o sea, te digo, no es que sea una conducta normal de los alumnos, no han llegado a eso. Y menos en tercero y cuarto...

Ent.: ¿Qué pasó con ese alumno, continuó?

Profesor nº 6: Continuó.

Ent.: ¿Qué se hizo con él?

Profesor nº 6: Se le llamó la atención, se le puso alguna anotación, se le pasó a orientación, pero no se puede decir más que eso poh, si tu veí que acá es re difícil eee, que un alumno salga. Por ejemplo este año, yo te voy a contar que

Ent.: ¿Pero se puede trasladar?

Profesor nº 6: Es que acá no, porque nosotros tenemos un programa propio, entonces..., además se evita por el tema de la subvención..., pero fíjate que para nosotros siempre ha sido muy difícil, la administración anterior tú podías hacer un consejo de profesores, "que se vaya", "que se vaya", al otro año estaban todos acá... Este año por lo menos no sabemos lo que va a pasar

Profesor nº 6: Este año, en tercero yo tuve un alumno que era nuevo, que cuando lo entrevisté, yo entrevisto a todos los jóvenes a principio de año, para saber cómo son, qué familia, cómo viene, y uno, bueno, este joven, me contó su vida y me dijo que me iba a contar a mí y a nadie más. Bueno este joven había estado detenido cuatro veces por asalto a mano armada, con violencia a las tiendas comerciales. Bueno, y lo habían echado del otro colegio, porque trató de pegarle a la subdirectora o a la inspectora general, no sé, porque era de actitudes violentas, pero yo le dije olvidate de eso, yo no le voy a contar a nadie de este asunto, vamos a tratar de que tu llegues a cuarto medio, yo te quiero licenciado. Tú comprenderás que él ya no está en el colegio, él se tuvo que ir por su actitud violenta con los colegas. Trató de agredir a un profesor y amenazó de muerte a la inspectora general.

Ent.: ¿Y cuándo fue eso?

Profesor nº 6: Este año, y sí, fue alumno mío... se fue harán dos semanas.

Ent.: ¿Qué fue intento de agresión?

Profesor nº 6: Es que él se trató de subir, o se pasó, o trató de pasarse de la reja, de afuera hacia adentro. Entonces el jefe técnico, parece que lo encaró y a él lo trató de golpear, hizo el ademán, no le alcanzó a llegar a la cara

Ent.: Delicado el tema

Profesor nº 6: Luego, después, cuando se le mandó a buscar al apoderado y la inspectora general lo atiende en la inspectoría general, él estaba muy, muy violento y le decía que "aquí le me tiene mala" que "aquí me persiguen". Y nadie lo conocía. Yo, estos antecedentes no se los había dado a conocer a nadie.

Ent.: ¿Tenía patologías?

Profesor nº 6: Yo pienso que sí, yo no le había contado a nadie lo que él me había contado. Yo estaba calladita, porque yo no quería que me lo estigmatizaran, o me lo discriminaran, así que yo, calladita.

Ent.: ¿En que qué especialidad de T.P. estaba el niño?

Profesor nº 6: Ventas...

Ent.: ¿En que qué especialidad como delincuente estaba el niño? En cuanto a delinquir.

Profesor nº 6: Él asaltaba negocios a mano, eee, con violencia, porque él me dijo a mí, que él, le robaba a gente que tenía plata. No sé yo, en esa parte yo no me manejo mucho, pero él me dijo "yo señora jamás le voy a robar una cartera a una señora, ni una cosa a su cuello, porque a mí no me gustaría que eso se lo hicieran a mi mamá... Entonces como yo no quiero que se lo hagan a mi mamá yo no se lo hago a una persona, a una mujer, yo a las tiendas ...¿cuál es el problema de robar a las tiendas? Ninguno...", pero bueno... me dijo que iba a cambiar, que quería estudiar, se había venido para acá. En el otro colegio lo echaron, por violencia, porque trató de pegarle a una profesora.

Ent.: Aaah ¿También?

Profesor nº 6: Entonces acá, a la inspectora general, la amenazó de muerte, "y le voy a romper los vidrios... y le voy a hacer tira toda la oficina" y a pesar de eso, quedó en el colegio y seguimos, seguimos dos tres meses más. Te fijas, porque yo... hasta que le pedimos a la mamá que se lo llevara, por todas las cosas que hizo.

Ent.: ¿Y la mamá tomó la decisión?

Profesor nº 6: Tomó la decisión, enojada, pero tomó la decisión. Porque te digo, no podíamos seguir con esto.

Ent.: ¿Cómo la pudieron convencer?

Profesor nº 6: Por las anotaciones en la hoja de vida, además, porque la orientadora le dijo que fue agresivo con otro colega. Le borró la pizarra, le borró la materia de la pizarra y otras cosas más, entonces, se le dijo que si no se iba, se llamaría a carabineros, lo íbamos a entregar a carabineros.

Ent.: ¿Y los alumnos, los pares, que dijeron?

Profesor nº 6: Los pares muy dolidos. Los pares siguen juntándose con él, el niño viene todos los días a la salida del colegio.

Ent.: Están dolidos, o sea ¿En contra de la medida?

Profesor nº 6: ¡En contra de la medida!, por favor, si es su regalón. Imagínate que lo eligieron el mejor compañero del curso. El niño era cariñoso con sus compañeros...

Ent.: ...cariñoso, ¿Tenía buenas relaciones con sus pares?

Profesor nº 6: La mamá, una dama, una señora muy...

Ent.: ¿Y a qué se debería esa forma de reaccionar, de actuar?

Profesor nº 6: Yo siento que este chico, para mí, que es bipolar.

Ent.: ¿Se abrazaba con los niños?...

Profesor nº 6: Con las niñas, era regalón de las niñas...

Ent.: ¿Era respetuoso con las niñas?

Profesor nº 6: Cuando quería síiiii, con ellas muy amoroso y todos los días se juntan, están, los encuentro aquí todos los días, en la plaza, junto con su niño...

Ent.: ¿Se refiere al joven conflictivo?

Profesor nº 6: Si pues, de él estamos hablando...

nº 11.- Actividades de prevención institucional de conflictos o tensiones entre alumnos/as, así como entre alumnos/as y docentes de aula, técnicos y directivos al interior del establecimiento.

Ent.: Número uno.

Profesor nº 1: No, no hay ningún tipo formal, constante, de ese tipo de cosas. Pero podríamos hablar de la siguiente manera. Que cuando uno se establece en un conflicto, el profesor es un mediador en el conflicto, eso sería la única parte que pudiéramos participar. Pero, como actividad en sí mismo, el colegio en sí mismo, no tiene ninguna parte dentro de su currículum...

Ent.: ¿Solo se cuenta con la profesionalidad de cada uno de ustedes, no con una política al respecto?

Profesor nº 1: No, es la experiencia de uno que sabe...

Ent.: Ya, ¿Es experiencia y voluntad?. Número dos.

Profesor nº 2: Profesor nº 2: Bueno, yo voy a partir de otra parte. Yo creo que aquí falta liderazgo positivo. Creo que nos falta un poco esa parte, de formar líderes positivos. Nunca hemos abordado el tema. El establecimiento no tiene nada por escrito, ni existen los protocolos, solamente los profesores actúan de presencia.

Profesor nº 3: Sí, lo mismo, en base a lo que podamos conversar nosotros, lo que podamos, lo vamos a hacer frente a cada curso.

Ent.: Número cuatro.

Profesor nº 4: También tenemos una cosita muy importante, que el profesor jefe, en su mayoría, es el que dirige o soluciona el conflicto. No, pero, como medida, en el colegio no existe.

Profesor nº 5: Como alguna actividad de colegio, no la tenemos, es tal como dicen los otros colegas, son iniciativas propias, que tiene que dar cada profesor por su cuenta, manejar estas situaciones, pero no hay una actividad que sirva, digamos, para mejorar relaciones entre alumnos y profesor

Ent.: Ya. Profesora, dígame ¿Hay currículum oculto, ningún protocolo al respecto?.

Profesor nº 6: No, no hay nada... O sea la directora, lo que ha planteado, solamente, que en todos estos casos, nosotros coloquemos todas las anotaciones correspondientes, hagamos los pasos para poder eem, tomar las medidas que correspondan, como en el caso ese que te conté, te fijas, las medidas disciplinarias, de orientación, o sea, todas estas cosas. O sea, esta dirección, cierto, que lo que más ha hecho, ha sido darle importancia a la parte de orientación. Ahora, este colegio tenía un psicólogo, que estaba haciendo práctica y que nos ayudó y que me ayudó con este chico, que lo atendió, pero, más de eso no, no poh, te fijas, porque de hecho, hay niñas que han sido violentas con la propia directora, entonces...

Ent.: ¿Es una violencia de amenazas?

Profesor nº 6: Y en cuanto a lo que puedan decir... con un vocabulario... muy grosero. Yo siento que ellos pierden el, cómo se llama, el ubicate, yo ahí siempre digo... ellos no se ubican hoy en día, ellos no saben que adelante de ellos está la directora y que le deben respeto, por lo tanto, yo no me puedo dirigir a una directora como yo quiera, o decirle "oiga usted no me puede venir a decir esto.., usted cálese", porque la hicieron callar un día, una niña, en una sala "usted no se meta porque a usted no la llamamos".

Ent.: ¿Le dijo a la directora?

Profesor nº 6: Sí, le dijo a la directora... Bueno, la echó al final para afuera, porque la niña siguió, siguió, siguió, la tuvo que llevar a su oficina, le llamó al apoderado y todo... pero te fijas, o sea yo, te digo, hace dos años atrás, o tres, eso no ocurría, no te atrevías, los niños no se atrevían.

Ent.: ¿Son generaciones mucho más agresivas?

Profesor nº 6: Más fuertes, de personalidad, en fin... no sé, no me preguntes a mí qué tipo de actividades pudieran ayudar a los chicos a salir de esa agresividad, de eso... no sé poh.

Ent.: Ya, a ver.

nº 12.- Percepción sobre imagen externa de los alumnos/as de esta institución.

Profesor nº 1: Entiendo que la percepción social, desde fuera, de nuestros alumnos, no es buena, porque el tipo de alumnos que ha llegado aquí últimamente, son todos los chicos que no han tenido colegio en otros lugares y que han caído acá. Alumnos repitentes, sacados de otros colegios, trasladados, etc. Esa es la percepción social, pero, sin embargo, este año, creo que es diferente, porque eso se ve, en la imagen del colegio, que está siempre limpio, siempre ordenado y eso ha ayudado a que esa percepción que teníamos antes, ha disminuido.

Ent.: ¿Y esa percepción social de donde la recoges?

Profesor nº 1: De los mismos alumnos.

Ent.: De los mismos alumnos, perfecto.

Profesor nº 1: Porque los mismos alumnos son los que van siempre a "esta cantaa de liceo" y ahora no dicen eso. Ha cambiado un poco la imagen.

Ent.: Ya. Número dos.

Profesor nº 2: A ver, la percepción que tengo, personalmente, de los alumnos egresados de este liceo, que ellos vuelven y hacen comparación de cuando ellos estaban. La realidad del año pasado fue muy fuerte. A ellos les chocó mucho. Y a ellos no les gustaba el colegio como estaba. Pero los que han regresado este año, han notado cambios, porque para ellos en este colegio habían puros flaites. Ahora no, ahora ya ha ido cambiando un poco el ambiente. Y ellos lo ven con un potencial de mejoría.

Ent.: Número tres.

Profesor nº 3: Yo creo que la percepción es mala, es mala porque a ver, empezando por los vecinos, ya, que pasan por acá y lo que gritan los alumnos de acá, del pabellón hacia afuera y que a veces hasta tiraban cosas hasta el año pasado.

Ent.: ¿arrojaban cosas a los que pasaban, a los vecinos, a sus patios?

Profesor nº 3: Gritaban groserías, tiraban cosas hacia afuera, pero eso levemente ha ido mejorando

Ent.: ¿Y cómo tiraban cosas hacia afuera? ¿De qué manera?

Profesor nº 3: Se las ingenian, no sé de qué manera, pero se las ingenian. Sí.

Ent.: Número cuatro.

Profesor nº 4: Bueno, concuerdo con mis colegas. Yo tengo... mi teoría es que este colegio tenía muy buena imagen hasta antes de la jornada escolar completa. Después las cosas cambiaron para mal.

Ent.: Perfecto. ¿Por qué?

Profesor nº 4: Porque empezó a llegar un alumno muy diferente del que teníamos antes. Que cuando cambio la malla curricular, también cambió el tipo de alumno. Y los intereses también.

Ent.: Más específico... ¿Cuáles fueron los cambios concretos?

Profesor nº 4: Los cambios que el niño, los jóvenes, sabían que venían a un colegio comercial antes y ahora, se encuentran con un liceo y con un colegio comercial por ciclo. Ya ves, segundo tercero y cuarto. Y después eso significa que el perfil del alumno cambia y además no hay identidad. Y, además de eso, tuvimos el otro gran golpe, que fue el Transantiago. Ahí fue peor, porque la calidad de los estudiantes fue aún peor.

Ent.: ¿Por qué intervino el Transantiago?

Profesor nº 4: Por qué la gente, los jóvenes que tenían buenos rendimientos, se quedaron en sus barrios, no tenían para qué trasladarse acá, porque era de difícil acceso, todavía, ahora es un poco más...

Ent.: ¿Por qué era más fácil antes el acceso?

Profesor nº 4: Porque había muchos más líneas de movilización para todos lados y ahora tienen que venir con medios de locomoción totalmente llenos y no les paran. Y bueno, eso ahí nosotros lo vemos del año 2007, que fue un año crítico, 2007 y 2008 fueron años críticos para nosotros.

Profesor nº 5: Yo soy de acá, del barrio y la percepción que se tiene hacia afuera es mala y eso parte por la forma de comportarse de los alumnos en las calles y por la vestimenta que usan. O sea se conoce... antes se conocía este liceo como un técnico profesional de prestigio, o sea, los niños andaban uniformados... cuatro años atrás más o menos, se podía todavía, entonces, cuando salían los niños, salían uniformados, sabían que esto era un comercial, que tenía prestigio, tanto en el día y en la noche.

Ent.: ¿Cuándo fue el punto de quiebre, de ese cambio?

Profesor nº 5: Claro, por que la gente no solo ve la presentación que tienen los niños... también los términos que usan los niños, es que son muy flaites, entonces ya nadie se reencanta con mandar a un niño a un colegio, donde se ve tanta, o tanto niño malo, mal presentado.

Ent.: Número cuatro.

Profesor nº 4: eem tiene que ver con la presentación personal, por ejemplo, uno puede criticar la ropa, puede incluso llegar hasta cierta parte, pero en niñas de quince años, con pelo teñido y piercing, o sea, ahí no llega el alcance de un colegio.

Ent.: Perfecto.

Profesor nº 6: Durante el año pasado, yo no te podría decir si hoy día, este año, puedan tener otra distinta, pero hasta el año pasado, la gente del sector se quejaba de los alumnos del liceo, como mal educados, de hecho, este colegio está con rejas por todos lados, porque todos tiraban de todo por la, ventana, para abajo...

Ent.: ¿Una imagen de sucios y mal educados?

Profesor nº 6: Claro, y no sé poh, hubo gente que paraba los autos, para entrar, hablar con el director y reclamar...

Ent.: ¿Hubo casos de robos de los alumnos a la comunidad?

Profesor nº 6: No lo sé, no lo sé...

Ent.: Ya, solamente por groserías, suciedad y ruido...

Profesor nº 6: Pero sí, por... claro, y ellos tiraban cosas a los autos, ponle tú, se tuvo que enjear el colegio de atrás también, porque le tiraban cosas a los autos del colegio de atrás, de atrás, aquí desde este el colegio, al del lado, pa' que te voy a decir, no, nos quieren en el colegio de al lado, no nos pueden ver, pusieron unas tremendas rejas, porque era espantoso, te fijas, claro, porque los niños de acá son distintos, te fijas.

Ent.: ¿Qué colegio es ese?

Profesor nº 6: Ese es el Liceo **** (dice el nombre de un Establecimiento Educativo), colegio subvencionado, también tiene algunas... es polivalente, tiene el área técnica y el área científica. Es un colegio, se maneja muy limpio, muy ordenado y como te digo, los niños pagan una cantidad y te digo, que les han tirado de todo hacia al lado, entonces, la percepción es mala, es mala, yo creo que es mala, por lo menos lo era hasta el año pasado, no te digo si este año, puede que cambie un poco, pero no sé...

nº 13.- Percepción sobre imagen externa de los integrantes de esta institución o comunidad educativa (Elenco administrativo –Dirección, Grupo de gestión, UTP–, docentes de aula, funcionarios/as –paradoctentes, auxiliares– y alumnos/as).

Ent.: Número uno.

Profesor nº 1: Yo, como dirigente, tengo contactos con otro tipo de establecimiento y no, un poco nos valoran el trabajo que nosotros hacemos con el tipo de alumnos que tenemos, porque nosotros contamos lo que hacen los niños y lo que no quieren hacer y todo y ellos sienten que nosotros hacemos el trabajo especial con ellos y de hecho, este año se ha mantenido más, hay una armonía, que nosotros logramos que estos jóvenes estén así como están, es una labor nuestra, de todos nosotros. Y eso afuera, lo que nos miran, con respecto a lo mismo que decíamos un rato atrás, que es el tipo de alumno que tenemos, que es la materia prima que tenemos, que es diversidad, que es diversidad.

Ent.: ¿Y la percepción que se tiene de ustedes, cuál creen que es?. E número cuatro.

Profesor nº 4: Yo creo que es buena. La gente, por lo menos en los negocios, nos conocen y dicen ahí viene el profesor. Tienen cierto respeto por nuestra labor.

Ent.: Perfecto. Número dos.

Profesor nº 2: Yo tengo una percepción, por los ex alumnos. Ellos vienen normalmente al liceo y tienen su visión. Que el alumnado no es bueno, que este año no ha venido mejorado. A simple vista, el vestuario tiene mucho que ver. Los profesores siempre se expresan bien. De la dirección nunca se han expresado bien, siempre piensan que debe mejorar

más. Como que no le ponen tanto ahínco para mejorar ciertas situaciones, que desde el punto de vista de los ex alumnos, aún no se arreglan. Y de los profesores siempre tienen una muy buena impresión.

Ent.: Número tres.

Profesor nº 3: Yo creo que nos juzgan, realmente, por cómo se comportan los alumnos afuera. Y cómo muchas veces se van comportando mal, o los ven mal vestidos, yo pienso que nos juzgan mal.

Ent.: ¿Los juzgan a ustedes por el tipo de alumno que hay?, ¿Los responsabilizan si los alumnos se comportan de una manera o si hablan de tal forma?, ¿Es por culpa del profesor?. Número cinco.

Profesor nº 5: Yo tengo la opinión, que tienen apoderados que vienen desde afuera y de otros sectores acá. Y la función de los profesores, no la juzgan tanto, porque siempre ven que el profesor cumple con lo que tiene que hacer, pero sí se critica la parte de la gestión, se critica la parte que tiene la formación, que tiene el paradocente, en el trato con los alumnos, los auxiliares que este año, a la fuerza, como que están limpiando todo, eso, pero tampoco tenían buen trato, ni manejaban bien su puesto de auxiliares. Entonces se critica a ese auxiliar, al centro de padres, que no ha funcionado nunca como corresponde, al centro de alumnos, que tampoco funciona bien, entonces esas cosas las ven los ex alumnos, y la ven los apoderados.

Ent.: ¿Los chicos son críticos con los auxiliares, con los paradocentes?

Profesor nº 5: Es que los auxiliares, no cumplían su función.

Ent.: ¿Y ahora?

Profesor nº 5: Ahora están cumpliendo.

Respuesta unánime del grupo: Están de a poco entrando en vereda.

Ent.: Pero ¿Ustedes hablan con ellos o la dirección ha intervenido?

Profesor nº 5: Dirección ha intervenido.

Profesor nº 1: Lo que yo había hablado, con respecto a los auxiliares, con respecto al trato... yo creo que ha ido cambiando, en la medida en que se les va exigiendo. Si es la única forma. Si cambió esto, en parte, es porque hay exigencia. Y hay reglas claras de quién está a cargo. Antes, la administración pasaba eee, no se sabía quién mandaba a quién. No había una cosa clara frente a esto entonces el auxiliar no lo mandaba nadie. Absolutamente. Entonces eso nos llevó a que todo el colegio estaba sucio.

Ent.: Pero el hecho de que ellos sintieran que no había una dirección clara con respecto a ellos ¿Era producto de que había una mala gestión?

Respuesta unánime del grupo: ¡Mala!

Ent.: Perfecto.

Profesor nº 6: De los alumnos, ya te dije... yo, creo que mala. En cuanto a nosotros, yo creo que tampoco muy buena, porque nos involucran a todos pues, o sea, si el colegio, si los alumnos se comportan así, todos somos así, o no, ahora, yo te digo, yo tuve un problema hace una semana atrás, que lamentablemente topé una mocosa del colegio del lado, aquí en Argomedo. La mocosa atravesó mirando para otro lado, se quedo pegada mirando pa' allá y no vio que yo venía en el auto, a mitad de cuadra. Ella se pegó en el vidrio derecho mío, en el su brazo izquierdo, porque yo venía hacia acá y ella, como venía mirando pa'l otro lado, yo le pegué. Cayó al suelo, todo un drama... La mocosa del colegio de al lado... bueno yo paré unos pocos metros, corrí a buscarla, estaba bien, me dijo que se quería ir, la tomé, la llevé a mi auto, la traje hasta el colegio, la llevé para el lado, antes de llegar al lado, ya todos sabían lo que había ocurrido. Y resulta que yo soy profesora del colegio al lado, porque ví a la mocosa con el uniforme, entonces yo le dije "*mijita, yo soy profesora del colegio de al lado, no te preocupes, yo te voy a llevar, yo te voy a atender*", claro porque la había pasado a llevar. Entonces, todos los que llegaron primero que yo, evidentemente habían informado. Mira, antes de llegar al colegio con ella, salieron dos personas del colegio, me trataron pésimo

Ent.: ¿Eran adultos adultos, colegas?

Profesor nº 6: Adultos, una colega, profesora jefe de ella, y una inspectora o una auxiliar... pésimo. Es que pésimo, o sea, yo soy colega... me trató pésimo, la tuve que parar, porque "*yo vengo a responder, yo no vengo a correrme, porque si quiero me arranco pues. Si nadie hubiera dicho, que yo soy profesora de al lado me voy pues*"...

Ent.: ¿Le molestó eso?

Profesor nº 6: "*O sea, estoy aquí, estoy respondiendo, cuidado*". "*¡Tú la atropellaste!*"... "*Cuidado. Cuidado con lo que dices, primero no la atropellé, y segundo, la responsabilidad fue de ella. Porque si yo esto lo hubiese llevado a carabineros. Claro en el minuto me detienen, todo lo que tu quieras, pero quizás me hubiese tenido que pagar hasta el vidrio del auto, el espejo del auto, que ahora tengo que comprar*". Sin embargo no lo hice, te fijas, entonces, bueno, me trataron pésimo. Después subí con la chica al segundo piso a la inspectoría, ahí estaba la inspectora general... que me recibió de mala manera... porque no nos quieren. Te fijas, porque ya el hecho de que yo fuese de acá, era problema, te fijas.

Ent.: ¿Ahí te hacen encasillan con el perfil de los alumnos de aquí?

Profesor nº 6: Claro, entonces tuve que decirle a la inspectora, "*oye perdóname, yo soy colega de aquí al lado, yo estoy aquí dando la cara, ...y yo quiero que esta mocosa ..., que la vamos a mandar!*"... a donde quieras la mandas, voy a ir con ella". Sí poh, sí, te fijas... entonces era un ataque violento, porque yo "*¡Ya, si ya sabemos que eres de al lado, sabemos que eres del al lado!*", te fijas, entonces, por eso yo te digo y tú me dices, cómo es la percepción, no habla tan bien de nosotros. Porque yo estaba actuando lo mejor posible...

Ent.: ¿Le contaste a los colegas de acá?

Profesor nº 6: Claro, porque nos tienen mala poh, si saben poh, te fijas, porque ya siendo de aquí, yo quise matar a la niña, te fijas, entonces, cuidado...

Ent.: ¿Falta de criterio?

Profesor nº 6: Y tres personas, piensa tú que tres personas, que me atendieron pésimo. Entonces ahí te demuestro yo...

Ent.: ¿Sientes hubo un prejuicio?

Profesor nº 6: Pero claro, lamentablemente teníamos un desprestigio total poh.

nº 14.- Principal problema en las relaciones entre alumnos/as y docentes (de aula, técnicos y directivos) de esta institución.

Ent.: Número uno

Profesor nº 1: En la relación de las evaluaciones, la calificación. Ese es el conflicto mayor, cuando uno quiere evaluar.

Ent.: Evaluar. Listo. Número cuatro.

Profesor nº 4: La parte académica y la parte valórica.

Ent.: Número dos.

Profesor nº 2: Fundamentalmente la parte evaluación.

Ent.: Número tres
 Profesor nº 3: Yo pienso que los alumnos adolecen de muchos valores que debiesen tener y ahí radica la el problema.
 Ent.: Número cinco.
 Profesor nº 5: Está en la exigencia académica y en el tema disciplinario.
 Ent.: ¿Y el tema afectivo?
 Profesor nº 5: No, porque en el plano sentimental, afectivo, casi todos los profesores tenemos buenas relaciones con los alumnos. Tenemos un trato afectivo, nosotros hacia ellos y ellos hacia nosotros.
 Ent.: Número dos, iba a decir algo.
 Profesor nº 2: Sí, porque la verdad, es que los chicos son muy afectivos, porque hemos creado una mística de buen trato hacia el alumno, porque cuando llega a este liceo va a encontrar profesores que lo van a acoger.
 Ent.: ¿Y eso lo discutieron, digamos, como un trabajo?.
 Entre voces: Eso se ha dado con los años, la experiencia nos ha indicado eso
 Ent.: Número uno
 Profesor nº 1: Es que tú no puedes entrar con violencia en un niño que está violentado, se violenta más, entonces, la parte valórica que uno tiene de la vida, de cómo uno ha vivido, te indica que tu tienes que actuar de otra manera.
 Ent.: Y ¿Cómo perciben que los niños han sido violentados?
 Profesor nº 1: Porque ellos vienen agresivos y vienen de padres separados, de hogares mal constituidos...
 Ent.: Perfecto. Número cinco.
 Profesor nº 5: Yo creo que se da, porque yo llevo trece años trabajando acá y la mística que siempre ha habido entre los profesores en el colegio, es ser muy cercano a los alumnos, exigentes, con autoridad, pero uno siempre ve en los colegas que existe el ser afectivo, el ser respetuoso, entonces como que uno va aprendiendo y crece una mística entre los profesores, no es una cosa que sea por organización, o sea, por dirección, sino que es algo personal, que se va adquiriendo por la experiencia.
 Profesor nº 3: Yo creo que uno suple en parte, lo que les falta en la casa, en parte, no voy a decir que todo, pero que el niño siente eso. Como que tiene un apoyo.
 Ent.: Perfecto. Número dos.
 Profesor nº 2: Hasta el año pasado éramos, este era un colegio de profesores viejos, por lo tanto, muy conscientes del nivel de alumnos que teníamos y de las necesidades que tenía, por lo tanto, la parte afectiva siempre fue primordial en nosotros. Porque incluso, el que llega, se adapta.
 Ent.: Eee ¿Cuáles son las principales discriminaciones que se hacen en el establecimiento, entre alumnos, y entre alumnos y profesores?
 Profesor nº 1: La discriminación yo la veo en la parte, cuando se da, en la parte deportiva, porque unos son de uno y otro equipo. Y ahí, hay discriminación. Lo otro, no es común, contra los hermanos peruanos, digo yo, pero no es común. En algunos cursos sí se manifiesta, pero generalmente no se acepta, además que ahora son mayoría.
 Ent.: ¿Cómo es eso de que ahora son mayoría?
 Profesor nº 1: Hay una mayoría de peruanos
 Ent.: ¿Al llegar una mayor población de extranjeros, de peruanos, ha generado que se les reconozca más?
 Profesor nº 1: Hay que reconocer una cosa, que la población extranjera ha ido creciendo
 Ent.: ¿Y con respecto al género?
 Profesor nº 1: No, de género mandan las mujeres.
 Ent.: ¿Y con orientación sexual distinta a los comúnmente establecidos por la sociedad?
 Profesor nº 1: Sí eso ahora se respeta, se tolera.
 Ent.: Perfecto. Número cuatro.
 Profesor nº 4: Usted nombró la orientación sexual. O sea, a nosotros nadie nos enseñó a tratar con niños con otra opción sexual.
 Ent.: ¿No tienen una política al respecto, ni ha habido una discusión entre ustedes?
 Profesor nº 4: Claro
 Ent.: ¿De que tipo, o ha sido todo a pulso?
 Profesor nº 4: Claro, pero todos sabemos lo que tenemos que hacer en esos casos y no hemos tenido casos de discriminación de casi ningún profesor en clase.
 Respuesta simultánea de varios integrantes del grupo: ¡La experiencia indica!
 Ent.: Ya perfecto. Número uno.
 Profesor nº 1: No, de hecho, en este colegio, no se ha experimentado nunca la violencia contra los profesores, entonces eso ha significado, porque, como decía el colega número dos, que ha acá se ha establecido una suerte del que llega, tiene que adaptarse a cómo el niño quiere que nosotros seamos. A los jóvenes, a todos, los tratamos con cariño, entonces, yo hablo por mí también, y la persona, que creo que una o dos, que hay en este colegio, que todavía persiste en tratarlos mal eee..., se podría averiguar que todos los días tienen reclamos contra él y la dirección y en todas partes, por el maltrato que tienen. Y no es por mala nota, si yo, con mis alumnos, yo tengo puros rojos, en física y en matemática, puros rojos, sin embargo no te tratan mal, a pesar de que eso se podría prestar, como para que reaccionen mal, no te tratan mal. Sin embargo con otra persona ellos pueden tener mejores calificaciones que uno, en la misma asignatura y se les trata con violencia y un montón de cosas.
 Ent.: Perfecto ¿y eso por qué?.
 Profesor nº 1: Es que el profesor no tiene un trato deferente con el alumno. Es agresivo, al tiro se nota.
 Ent.: Perfecto. Número cinco.
 Profesor nº 5: Yo creo que hay un clima de tolerancia y de respeto en el aspecto religioso, en el aspecto de género, entre ellos no hacen discriminación, o sea se aceptan
 Ent.: ¿Y hacia los profesores?
 Profesor nº 5: Yo capto que tienen mayor llegada con los profesores varones.
 Ent.: Ya ¿lo que me decían la otra vez?
 Profesor nº 5: Claro, no sé porque será, pero tienen más cercanía, tanto niños como niñas, con los profesores varones, pero sí existe respeto frente a las damas y todo eso se da. Salvo, a lo mejor, hay casos puntuales de algunos, no sé poh, de algún personal docente o docente administrativo, o sea, alguna cosa, de casos puntuales donde puede existir algo de intolerancia, algo, pero en general no.
 Ent.: ¿Hay discriminación, por parte de los alumnos, con los profesores que pierden el control de un curso, o el respeto de un curso?, ¿Y por qué pierden el respeto de un curso?
 Profesor nº 2: Yo te puedo responder. Ellos discriminan cuando el profesor no es firme en sus planteamientos.

Ent.: Perfecto.

Profesor nº 2: Yo ofrezco un premio, doy un premio, ofrezco un castigo, doy un castigo. Cuando el alumno se da cuenta que el profesor no es capaz de llevar la situación, lo merece.

Ent.: Perfecto. Número cuatro.

Profesor nº 4: Conuerdo completamente.

Profesor nº 5: Yo creo que eso sucede cuando el profesor no crea un vínculo afectivo con el alumno y solamente, como quien dice, viene a hacer clases y no se interesa por la persona.

Ent.: Entonces ¿hay tolerancia en el plano religioso entre ellos, y entre ellos con los profesores?

Profesor nº 5: hay tolerancia

Ent.: ¿Hay tolerancia en el plano de género entre ellos y entre ellos con los profesores?

Profesor nº 5: hay tolerancia

Ent.: ¿Hay tolerancia en el plano de los equipos de fútbol, en plano de lo lúdico?

Profesor nº 5: hay tolerancia

Ent.: ¿Dónde no hay tolerancia?

Respuesta simultánea de varios integrantes del grupo: En la parte económica, es que eso, en parte, ha ido cambiando

Ent.: ¿Hay un punto donde no hay tolerancia?

Profesor nº 2: Yo creo que no, felizmente no. Si no tendríamos serios problemas en este Liceo...

Ent.: O sea que ¿Esta generación es una generación que lo tolera todo, menos la exigencia?

Profesor nº 5: Por ejemplo, de parte nuestra, como colegio, no hay tolerancia en el aspecto de la forma de vestir, porque somos un colegio técnico profesional. Que a nosotros nos pide, la empresa, una adecuada apariencia de la persona, entonces, en ese aspecto, no hay tolerancia por parte del mundo laboral, porque claro, un niño que viene con piercing y cosas así, no se acepta, nosotros nos vemos forzados a no ser tolerantes con aceptarles que estén presentados así. Con ese aspecto...

Ent.: A ver ¿Cuál es la percepción de los padres con respecto a ustedes y de la disciplina que tienen los alumnos en el colegio.

Profesor nº 1: Yo creo que ahora ha ido cambiando, con respecto a la disciplina del liceo, porque antes, pese a la normativa, llegaban todos los días atrasados, sin embargo, ahora, se ha ido cambiando, ha ido cambiando la llegada de ingreso a la sala. Porque si le deja afuera, significa que se quedó en la calle y no puede ingresar, a pesar de que venga la policía a... porque algunos llaman a los carabineros, para que los dejen ingresar y aún así, frente a eso, no pueden entrar y se tiene que ir a la casa

Ent.: Aahh ¿Los alumnos llaman a los carabineros para que los ayuden a ingresar?

Profesor nº 1: Ellos llaman a carabineros para que los dejen ingresar, sin embargo, se ha impuesto la autoridad...

Ent.: ¿y qué ha pasado ahí?

Profesor nº 1: La autoridad, ahora, ha respetado ese método del reglamento interno del Liceo. Antiguamente, digo la vez pasada, cuando estaba la otra dirección, permitía que ingresaran, sean las once o doce del día, lo permitía. Y ahora no. A ninguna hora, y como con eso ya se dio una normativa, y cuando han llamado una vez, o dos, o tres veces, y no les resulta, ya nunca más llamaron a carabineros. Entonces, ahora, eso ya no lo hacen...

Profesor nº 4: ¿Llegan más temprano?

Profesor nº 1: Llegan más temprano.

Ent.: ¿Es un adecuado mecanismo de control social interno que se hace respetar?. A todo esto, carabineros prefiere que los niños estén en el colegio, a que estén afuera, sobretodo con colegios que ellos saben son vulnerables, porque lo ven como un posible foco de delincuencia, entre otras cosas

Profesor nº 5: Pero, es que eso da mala imagen, tiene que ver con lo que tú decías, o sea, qué percepción tenía el ambiente social de acá. Si tu veías que habían alumnos de éste colegio, que estaban a las once de la mañana, que estaban en la plaza, fumando, haciendo tonteras, mala imagen. O que, por ejemplo, vengan apoderados a dejar a los niños y vean que alumnos no entran a clases, entonces, eso se ha normado, ahora los alumnos pueden entrar hasta las 08:15 y después ya no.

Ent.: ¿Y se tienen que ir para la casa o ellos verán qué hacen?

Profesor nº 5: Ahora si es muy justificado su atraso, se le permite el ingreso. Claro.

Ent.: ¿Y quién determina eso?

Profesor nº 2: A ver, yo te voy a contar... antiguamente llegaban los alumnos atrasados hasta las doce del día y entraban, y cuando no se les permitía llamaban a carabineros, como dice el colega y llegaba carabineros, se apersonaban y debían entrar. La nueva dirección dijo perdón señor carabinero, usted manda en la calle, este es mi colegio. Por lo tanto, yo digo que a las 08:15 cierran la puerta y se cerró la puerta. Usted haga lo que estime conveniente allá afuera y yo veré lo que estimo conveniente acá adentro. Y eso, a los alumnos, les marcó mucho y a los apoderados también. Y eso empieza a cambiar la imagen.

Ent.: ¿Eso a partir de la última administración?

Profesor nº 2: Hablemos, de este año.

Ent.: Número cuatro.

Profesor nº 4: No, no tengo nada que decir.

Ent.: ¿Cuál es la percepción que tienen los padres y apoderados de ustedes? Número uno.

Profesor nº 1: Yo creo que este año ha ido todo cambiando, ha sido todo mejor para nosotros, porque el año pasado yo tenía treinta alumnos y asistían diez apoderados. Sin embargo ahora no asisten tres, pero te avisan que no van a asistir, existe un respeto a tu labor, como profesor jefe. Bueno, entonces, seguramente, a mí me toco un curso bueno esta vez, tuve mejor fortuna, pero esa es la percepción que tengo yo. Pero independientemente de eso, hay otros apoderados, de otros cursos, que yo he atendido también y dicen, mira las cosas han cambiado, han cambiado...

Profesor nº 4: Cuando se crean las normas, es para que funcione el sistema.

Ent.: ¿Cuándo un curso es bueno y cuándo un alumno es bueno?

Profesor nº 5: Cuando se puede producir un clima que permite el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ent.: Claro, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ya perfecto. El número dos.

Profesor nº 2: Para mí, un buen curso, es cuando ese curso tiene interés por aprender. Y un buen alumno, es cuando el alumno también demuestra interés por ser mejor

Ent.: Claro ¿Independientemente del rendimiento?

Profesor nº 4: Independientemente del rendimiento.

Ent.: Bien.

Profesor nº 6: La mayor problemática, es exigir, a mi juicio, las normas que el establecimiento impone. Porque eso es lo que a ellos no les gusta. La disciplina no les gusta, la limpieza no les gusta, el uniforme no les gusta. Inclusive este colegio, para poder hacer que ellos estuvieran contentos, se les hizo poleras, se les dio la oportunidad de usar entre polera, blusa y camisa, porque como andaban con la camisa afuera, mejor que anduvieran con una polera. Sin embargo, tampoco esa la usan, te fijas, entonces, siento que ellos, los principales problemas que al menos yo siento con mis jóvenes, es que ellos no acatan las normas que el colegio les exige, cuando los matricula, y firman.

Ent.: ¿En qué te gusta participar con los alumnos? ¿Con qué te sientes cómoda con los alumnos?

Profesor nº 6: Haciendo clases

Ent.: Haciendo clases, y ¿Dentro de las actividades pedagógicas que se realizan acá, qué es lo que más te gusta hacer con ellos?

Profesor nº 6: Eventos

Ent.: ¿Eventos?

Profesor nº 6: Eventos que hago con los alumnos de la especialidad de ventas, los eventos que me resultan buenos y de muy buen nivel.

Ent.: Perfecto.

Profesor nº 6: Les logro sacar el máximo a cada niño. Y lo hacen bastante bien.

Ent.: ¿Qué te motiva y qué no te motiva de la docencia?

Profesor nº 6: Mira, ¿qué me motiva?, yo he trabajado toda la vida en docencia y pudiendo no haberlo hecho, porque mi título me permite hacer otras cosas.

Ent.: ¿Usted es?

Profesor nº 6: Publicista

Ent.: Publicista, ¿No tiene el título de profesora?

Profesor nº 6: Estudié cuatro años la carrera de profesora y no saqué el título. Saqué el título de publicista en la Universidad Técnica del Estado, en la época en la que se daban los dos títulos. Entonces yo opté, porque ya estaba haciendo clases, porque yo empecé a hacer clases en el segundo año de la universidad ya, aquí mismo en este mismo colegio, entonces, decidí sacar el título de publicista en vez del de pedagogía, como hacía clase... y llegué a cuarto de pedagogía y no hice la memoria..., torpeza y la práctica, que la práctica la estaba haciendo porque estaba trabajando en esto. Sin embargo hice la práctica en una agencia publicitaria, eh hice la tesis en publicidad. Pero bueno, me he manejado desde esos años, imagínate, tengo treinta y cinco años de docencia y he preparado vendedores y con éxito.

Ent.: ¿Usted es titular?

Profesor nº 6: Titular, no, en este minuto estoy a contrata. Yo, en este colegio, trabajé diez años cuando joven. De ahí me retiré, porque este colegio se transformó en liceo científico humanista, y en la transformación científico humanista yo no tenía cabida. Me trasladaron a la noche y yo no quise trabajar en la nocturna. Entonces pedí traslado y me fui al superior de comercio, ahí estuve trabajando diez años más y cuándo este colegio volvió a ser técnico profesional, una colega insistió en traerme. Y yo volví y de ahí me mantengo acá, a contrata. Llevo dieciséis años a contrata, porque no ha habido concurso de la especialidad. Bueno y eso, como te digo, qué me motiva, me motivan los alumnos, es decir a mí me deja contenta el saber que a los jóvenes les va bien, que cambian, que crecen, que les va bien en la vida, que salen de su miseria, su pobreza, muchos, con lo que les hemos enseñado...

Ent.: ¿Cómo se llevan los profesores acá con los papás? ¿Y qué opinión crees tú que tienen los papás de los profesores?

Profesor nº 6: Los apoderados tienen buena opinión. Buena opinión.

Ent.: ¿En qué se basa para poder afirmar esa percepción?

Profesor nº 6: Ahora mira, yo te digo, he tenido dos experiencias. Una, en que cuando me hago cargo de los cursos, por ejemplo, este año me hice cargo de este tercero, y yo, hace muchos años que no me hacía cargo de un tercero, siempre he tenido cuartos, entonces, cuando llegó a cuarto, siempre me dicen "*Ooh señora por qué nunca tuvimos a un profesor como usted*", mira, feo que lo diga yo, fíjese que tuvimos éste, éste, y éste y no pasaba esto... este año tomé a un tercero y tomé lo mismo. Ellos están contentos con mí forma de yo atender los niños y de ser con los apoderados, te fijas... Eso, no sé que pasará con el resto...

Ent.: Lo otro, ¿Cómo son las formas de discriminación acá?

Profesor nº 6: Aquí no se discrimina...

Ent.: ¿No hay discriminación entre alumnos?

Profesor nº 6: Menos entre ellos, tampoco...

Ent.: ¿Y entre alumnos y profesores, cuáles son las mayores formas de discriminación?

Profesor nº 6: No creo que exista discriminación...

Ent.: Aunque sea simbólica, no directamente empleada ¿Qué les molesta a los profesores de los alumnos?.

Profesor nº 6: ¿Qué es lo que nos molesta de los alumnos?. O sea yo siento que ellos no aprovechan, todo lo que les entrega el gobierno. Yo siento que ellos pierden una gran oportunidad de crecer, de salir adelante, con todo lo que se les regala. Porque este colegio les da todo, en este colegio tienen comida, tienen ropa, tienen un cuaderno, tienen la infraestructura, con televisores, con data, con libros..., piensas tú, las comidas, las colaciones, PSU gratis, sesenta mil pesos a los que hacen la práctica... qué más tu le puedes dar a un joven para que triunfe en la vida y aquí lo pierde

Ent.: ¿Lo desaprovechan?.

Profesor nº 6: Mira, cuando hay manzanas, tú encuentras manzanas en todos lados. Eee, botadas por todos lados; las naranjas, bueno, a parte de votar las cáscaras parece que se la comen, pero en general, se quejan de la comida, hay muchos niños que dicen que el ver esas bolsas congeladas, que la meten a una olla, y yo no sé, yo no he visto eso, yo no conozco el sistema, porque nunca me he ido a meter allá, pero ellos dicen "*señora es que me da asco comerme esa comida, que la vacían de una bolsa todas con cosas y la calientan y nos dan*". Otra comida que no le gusta es el poroto, al otro no le gusta la lenteja, al otro no le gusta no sé... Ellos son además exquisitos...

Ent: Entiendo

Profesor nº 6: Te fijas, pero esa es la queja que he escuchado directo de ellos yo. Ahora, creo que de ellos, mi peor queja, es esa, que ellos no aprovechen todo lo que se les entrega. Pierden la oportunidad de salir de donde están.

Ent.: Gracias por aceptar esta conversación.

F.3. – Entrevista individual en profundidad, abierta, semiestructurada realizada a un Docente Directivo (Directora).

Ent.: Buenos días, me encuentro con un docente directivo, al cual le plantearé una serie de temas, primero que todo ¿cuánto tiempo lleva como directivo de este establecimiento?.

Directora: Dos años, desde octubre de 2008.

Ent.: ¿Que tipo de Liceo es, HC o TP?.

Directora: Es un liceo Técnico Profesional de la comuna de Santiago Centro.

Ent.: Bien.

nº 1.- Percepción general de los alumnos/as en lo que corresponde a la disciplina.

Directora: A ver, son alumnos de alta vulnerabilidad por lo tanto todo nivel, o sea, no solo lo socioeconómico sino que afectivo. O sea necesita de la preocupación de los profesores, eeee de nosotros. Son personas que carecen de afecto, ya.

Ent.: ¿Qué más puede agregar al tema?.

Directora: Así los veo, yo creo que por ese lado uno los tiene que motivar. Porque están desmotivados. Desesperanzados. Quizá baja autoestima.

nº 2.- Percepciones específicas de alumnos/as en relación con sus características personales, cualidades, estilos, formas de ver el mundo.

Directora: O sea yo lo veo que es una persona poco motivada, o sea un joven poco motivado.

Ent.: ¿Se refiere a los jóvenes en general?.

Directora: O sea, a los jóvenes de acá del colegio, el colegio, el estudiante, poco motivado, que tiene poca esperanza de salir adelante, poca expectativa. Creo que son personas que,.... a ver... no sé... qué palabra usarte... pero yo te iba a decir dócil, dócil, en el sentido que con la parte afectiva se dá, con la parte afectiva tú lo puedes conquistar. Es una persona, que al comienzo te rechaza, pero después con el lado del afectivo, uno los puede encaminar a lo que uno quiere, ¡ah! y lograr los aprendizajes. No tienen hábitos de estudio. No tienen hábitos de estudios, para nada. Ehh... son agresivos, siempre están a la defensiva. Eeee..., qué más. Con eso no te quiero decir que sean malos niños, sino que yo te estoy dando a conocer cómo son, como personas.

Ent.: ¿Qué cualidades tienen?.

Directora: Son receptivos, o sea si uno por la parte afectiva, uno los puedes ¿haber?... claro, por que yo te puedo decir que son insolentes, te puedo decir muchas cosas negativas, pero es porque en el mundo que les toca vivir, ellos tienen que ser así.

Porque yo no creo que sean malos los jóvenes, porque la diferencia está entre que no tengan hábitos y que sean malos.

Ent.: ¿Les afecta su medio socioeconómico y social?.

Directora: Claro, porque ellos tienen... claro porque en el entorno, ellos se tienen que defender. Por lo tanto son agresivos. O sea uno no los puede mirar de mala manera, ellos me dicen: ¡mira mal!. Entonces sienten que les miran mal.

O el tipo de movimiento que pueda tener uno con respecto a ellos que también eso ellos lo perciben... entonces tú no les puede hacer esto ("chispea los dedos").

Ent.: ¿Chispear los dedos?.

Directora: Chispear los dedos, no, porque eso es agresivo. Eso es como golpearlos. Entonces siempre están a la defensiva, si uno les va a tocar un brazo, ellos inmediatamente reaccionan hacia atrás. Tocarlos no, no se puede, ...siempre están a la defensiva.

Ent.: ¿Qué Estilos que percibes dentro del establecimiento?.

Directora: Increíblemente los estilos cambian radicalmente. Son modas. Pero de alguna manera los estilos reflejan su posición frente al mundo, ellos se quieren reflejar porque acá está la onda... es que ya no me sé la época, soy un poco antigua (ríe)

Ent.: ¿Hay pokemones?.

Directora: Por eso te digo. Yo soy como un poco antigua, que pokemona, que la onda no se cuánto y los estilos de vestirse, porque acá hay de todo tipo, la forma de vestirse de negro con los pantalones apretados, con los pantalones abajo, entonces yo no los identifico, los estilos, que grupo son, pero sí a ellos como personas.

Ent.: Pero qué tipo de estilo identificas más, por suponer el aspecto por ejemplo.

Directora: Es que no sé los nombres. Ahí me estás pillando, o sea, yo te digo que sí, que son estilos donde ellos de alguna manera quieren reflejar que tienen molestias frente a situaciones, rebelarse frente a situaciones. Más que buscar la identidad es una forma de llamar la atención.

Ent.: ¿De llamar la atención?.

Directora: O sea, existo. Yo creo que el mayor problema que veo es que ellos sienten que a nadie les importan.

Ent.: Ya, por ahí pasa. Perfecto.

Directora: Entonces no creo en un estilo definido, no creo que sean ee... Pokemon, o que sean otro estilo, sino que son algunas tendencias para llamar la atención...

Ellos están a la defensiva, sienten que siempre se les está atacando, que nunca se les considera que hacen cosas bien...

Ent.: En relación con lo que estás planteando, hay jóvenes que es más fácil llegar a ellos, y más apegados a lo institucional, hay otros jóvenes que es más difícil llegar a ellos y están más desapegados con lo institucional. Ese sentido cómo se refleja tu relación con los jóvenes más institucionales y menos institucionales.

Directora: Con lo institucional, tú te refieres al liceo, a la forma y a la identidad con el colegio

Ent.: ¿a la forma como ellos se identifican con la autoridad y con el colegio?.

Directora: Hay muy poca identificación a la institución, a la escuela en general... y en particular a este colegio.

Ent.: ¿Por qué?.

Directora: Ee no sé por qué, yo creo que no hay políticas nuestras, no hemos podido hacer que se identifiquen, pero como yo soy nueva, recién llevo un segundo año, eso lo vi en el primer año y en el segundo hemos hecho actividades y acciones para involucrar al joven a que se identifique...

Ent.: Entiendo.

nº 3.- Percepción de origen y característica socioeconómica de los/as alumnos/as del establecimiento.

Directora: No, bajo... bajo, bajo. Completamente.

Ent.: ¿Sector socioeconómico bajo, ni siquiera clase media baja?

Directora: No es bajo, bajo, tenemos un índice de vulnerabilidad de un 80%, que es bastante alto, y no sólo lo socioeconómico, sino que son vulnerables, porque vienen de familias que no están bien constituidas. A veces monoparentales, a veces ni siquiera con una mamá, un papá, viven con sus abuelos. Incluso hay alumnos que duermen en la posta central.

Ent.: No me digaa...

Directora: Entonces con ellos hemos tenido que hacer un trabajo, colocarlos en algunas casas de menores, eso...

Ent.: ¿Y por qué llegan a dormir a la posta central?

Directora: Porque ha habido, ...hay problemas de que las mamás los echan de las casas y no tienen donde dormir. Ponen al menos una excusa y llegan allá a ser atendidos y lo hacen ahí.

Ent.: ¿Y hay alumnos que son expulsados de colegios de clase media y/o de clase alta y que llegan acá?

Directora: Sí... pero son pocos...

Ent.: ¿Y se mimetizan de alguna manera?...

Directora: No lo hacen, al final no logran, no logran adaptarse, no y... se van. Ellos se van, están un año acá y se van a otro establecimiento. No logran involucrarse acá.

Ent.: Perfecto.

nº 4.- Percepción de entorno del establecimiento.

Directora: Mira, cuando llegué, vi un entorno peligroso. Hay muchas cosas eeeeh, que al niño lo pueden desviar del camino, como botillerías... además, aquí tenemos todo un sector donde venden repuestos de autos, donde hay mucha delincuencia.

Pero ahora el entorno está cambiando porque están construyendo edificios, está llegando gente nueva, entonces yo veo que va mejorando el entorno, el estilo, el perfil que tenía el lugar. Pese que aquí hay una calle muy complicada que es San Camilo... pero... que ya la están desalojando...

Ent.: ¿La droga y la delincuencia, como se ve?

Directora: Ay mira, ...siempre había problemas de delincuencia, yo creo que todavía la hay... por ejemplo si uno deja un auto fuera, te van a robar, y tu lo dejas diez minutos y te robaron algo. Eso tiene que ver también de alguna manera con las características del barrio, donde hay negocios que venden repuestos de vehículos... te roban el espejo y ligerito te lo van a vender.

Ent.: Perfecto.

Directora: Pero los asaltos hacia los estudiantes eso ha disminuido un poco, porque acá tenemos seguridad ciudadana que es como se llama esa... que se pasea, y está constantemente viniendo en las mañanas...

Ent.: Ya. Perfecto. Y eso, ¿ha mejorado también la relación de los alumnos con el entorno?

Directora: Yo veo que les gusta más, no hacen tanto destrozo, porque yo los veía que hacían mucho destrozo en el entorno, en las plazas por ejemplo...

Directora: En las plazas, claro.

nº 5.- Conducta de alumnos/as del establecimiento.

Directora: Sí, indudablemente. Eso es mayoritariamente, o sea cuando un niño se comporta así es porque viene de un mundo cultural que es así. Son muy agresivos, porque ellos viven en un mundo agresivo. Ellos tienen poca cultura porque a lo mejor no leen en su casa, y eso se refleja, ¿te fijas?, y en distintos tipos.

Y los papás les transmiten una forma también de ver el mundo.

nº 6.- Interacción entre alumnos/as en su clima de relaciones diarias (complejidades, problemáticas o tensiones). (Aclaración según contexto: ¿Cómo son las relaciones entre los alumnos/as?).

Directora: O sea, son agresivos entre ellos. Son sumamente agresivos entre ellos. Ellos se miran, pelean y porqué pelean les pregunto ¿cuál es el problema del conflicto?: ¡es que me miró mal!

Ent.: Perfecto. ¿Y son territoriales, dentro del colegio... o en lugares?

Directora: Mm no... no, no. Pero son agresivos siempre están a la defensiva ...Por lo tanto si alguien va pasando por el pasillo y alguien se miró con otra persona, el problema es que se miraron mal, ...no son territoriales sino que solamente son perceptivos y están a la defensiva con lo que les y los rodea.

nº 7.- Interacción entre alumnos/as y docentes de aula, técnicos y directivos en su clima de relaciones diarias (complejidades, problemáticas o tensiones). (Aclaración según contexto: ¿Cómo es la relación de los alumnos/as con los docentes –en sus distintas responsabilidades profesionales– del Liceo?).

Directora: Ahí, hay una variedad, hay de todo. La generalidad, la generalidad significa que es una relación cordial, de respeto, en lo general. Pero el alumno, es cordial y respetuoso siempre y cuando, el adulto, primero lo trate bien, sea cordial, sea educado con él. O sea si uno es agresivo en llamarle la atención, ellos te van a responder agresivamente y van a caer quizás, en que te falten el respeto.

Ent.: ¿Con quién se llevan mejor, con los profesores jefes o con los docentes de asignaturas de algún área del saber?... ¿Qué has percibido?

Directora: Me gustaría que fuera una mejor relación con los profesores jefes, pero creo que aun así, se llevan mejor con ellos, de igual forma no se llevan mal con los profesores de asignatura, de las áreas principalmente de sociales, matemáticas, ciencias naturales, pero definitivamente con el área de técnico profesional es con la que se llevan mejor.

nº 8.- Principales conflictos o tensiones entre alumnos/as al interior del establecimiento.

Directora: A ver, las alumnas habitualmente tienen conflictos por problemas de hombres, por pololos. Y el hombre, él se deja querer, es como machista. Se deja querer con una, dos o tres. O sea pololea con una persona, pero se deja querer por las otras. Y ahí la deja... es el ponceo. Pololean como con varias niñas... No si pueden tener una relación con una persona más estable, un pololeo, pero...

Ent.: Y las niñas lo aceptan sabiendo eso?

Directora: No. Y ahí se provoca el problema. Ahí es la pelea digamos, ahí es. Y la mujer, en vez de arreglar la situación con el pololo, que está involucrado, arregla la situación con las otras niñas y ahí pelean. La culpa no se la echa al

pololo sino que a las niñas, a las otras niñas... hay un problema también... de machismo ...legitiman el machismo, el joven es machista, y además en los hombres se siente bien, porque es el hombre.

Ent.: ¿Se ven posiciones feministas dentro de las alumnas?

Directora: No.

Directora: O sea, yo al ver... al ver que se pelean por un hombre, en vez de arreglar la situación con el hombre en cuestión, ellas no, le echan la culpa a la otra mujer. O sea siguen avalando el machismo, no existe feminismo.

Ent.: ¿Qué pasa con el tema sexual entre los jóvenes? ¿Hay más tolerancia a las distintas opciones sexuales?

Directora: Sí, sí, ahí sí, por ejemplo los niños homosexuales asumen más su homosexualismo y las niñas lesbianas asumen más su condición, sí, completamente. O sea este es un colegio donde la diversidad es total, lo que sí nosotros hacemos hincapié porque nosotros tenemos lesbianas, homosexuales, de todo. Pero lo que nosotros hacemos hincapié es que hay que respetar un marco, un reglamento de convivencia o manual de convivencia, donde ahí se estipula cuál es el comportamiento que se debe tener acá...

Ent.: Frente a eso, ¿los niños son tolerantes con los homosexuales y las lesbianas?

Directora: Sí. Yo creo que aquí es menos tolerante el profesorado, que les cueste todavía adaptarse a eso a esas formas de los niños de afrontar el mundo, y de los directivos también.

Ent.: Perfecto. Y con respecto a la sexualidad de un niño, ¿cómo ellos lo asumen?, ¿responsablemente o en forma irresponsable?

Directora: Noo... son irresponsables, pero, aunque no me atrevería a decirte, ...eso sí, eh percibido cierta promiscuidad entre los jóvenes, ..., son muy inmaduros, Irresponsables, irresponsables, se dejan llevar y la niña tiene siempre la iniciativa. Además, no se cuidan (No usan anticonceptivos)... la niña tiene siempre la sensación de que el hombre... o sea, es como que no sabe decir que no, frente a situaciones. Y yo creo que hay que educar a las niñas en decir que no... frente a situaciones.

Ent.: Aaah... ¿Tendrá que ver eso con el poco amor propio?

Directora: Yo creo que la niña lo hace porque anda buscando afecto. Entonces aquella niña que siente que el hombre, el pololo, le está diciendo que la quiere, que la ama y todo eso, ella le cree firmemente, porque ella busca, una protección, un afecto... afecto que no ha tenido durante su vida.

Ent.: Gracias.

nº 9.- Principales conflictos o tensiones entre alumnos/as y docentes de aula, técnicos y directivos al interior del establecimiento.

Directora: El trato, las formas en las que se les trata a los alumnos. El alumno reclama mucho que el profesor es un profesor que los trata eeeh... de mala forma, o sea, les grita mucho, los reta mucho y no los escucha.

Ent.: No los escucha. Y con respecto a las notas, ¿no hay tensión ahí?

Directora: Eso sabes, el alumno que tenemos no es un alumno de buen rendimiento, o con muchos hábitos de estudio. Por lo general el... mayoritariamente, el alumnado es eee... no tiene excelentes notas,... sea yo tengo alumnos destacados y los alumnos destacados son alumnos de un promedio de seis coma dos. ¿Te fijas? Esos son los destacados.

Ent.: Y esa nota seis dos, ¿se refleja en los resultados cuando los niños egresan del Liceo? ¿afuera le va bien?

Directora: Sí, le va bien, le va bien, pero fíjate, en que yo estaba pensando, en que no sé si existe la correlación tan... porque aquí puede ser un alumno de cuatro cinco, promedio cinco, pero cuando sale a hacer su práctica, es excelente.

Ent.: Perfecto

Directora: Por lo tanto no significa de que tenga mala nota, o tenga un promedio regular y vaya a ser regular.

Ent.: Perfecto.

nº 10.- Interacciones violentas, en todos sus tipos (verbal, física o psicológica) entre alumnos/as, así como entre alumnos/as y docentes de aula, técnicos y directivos, dentro del establecimiento.

Directora: Sí, mucho, entre alumnos y en algunos momentos con docentes, es mucha la violencia, con amenazas y sobre todo con garabatos, suelen llegar a la violencia física entre los jóvenes, con golpes, mucha violencia, pero no es común.

Ent.: ¿Entre alumnos, entre alumnas o entre alumnos con alumnas?

Directora: De todo, hombre con hombre, mujer con mujer, hombre con mujer, entonces son muy agresivos todos. De hecho, en esa violencia, las mujeres son más violentas.

Y con los profesores sí son violentos, son violentos con aquellos profesores que no ponen las normas claras, el rayado de cancha, claro, con ellos se tiene mayor problema, mayor conflicto y mayor agresividad.

Ent.: O sea, con aquél profesor que no se apega normativamente a lo institucional del colegio, los niños le faltan el respeto tratando de quebrarlo emocionalmente, o le faltan el respeto o de alguna manera se generan tensiones que pueden de alguna manera entorpecer, el buen desempeño, por ejemplo, de una clase.

Directora: Claro, aquél profesor que tiene claro, lo que tiene que hacer, lo que tenemos que lograr en aprendizajes, no solo con contenidos, sino que aprendizajes en su conducta en su forma de ser, etcétera, no tienen problemas.

El profesor que es cambiante, aquél profesor que un día sí viene de buenas y otro día de malas, es donde... lo perciben los niños y sonó. Claro.

Ent.: Ya. Perfecto.

nº 11.- Actividades de prevención institucional de conflictos o tensiones entre alumnos/as, así como entre alumnos/as y docentes de aula, técnicos y directivos al interior del establecimiento.

Directora: Como actividad, ...por ejemplo, hemos trabajado el uniforme, que no es cualquier uniforme del colegio, a pesar de que el de nosotros es el tradicional. Pero que significa algo, de identidad, de excelencia, que les sea significativo. Por ejemplo hicimos un eslogan, el slogan del liceo es "Mi liceo mi casa", y eso salió de ellos. Entonces con ese slogan le estoy diciendo a ellos que el colegio es como su casa, porque no lo tienen... no lo tienen asumido como su casa.

Ent.: ¿Eso salió de ellos?

Directora: Eso salió de ellos, Y ahí participó el centro de estudiantes, y los consejos de curso,

Ent.: ¿Cuanto porcentaje de alumnos están más identificados con lo institucional?

Directora: Son pocos, son pocos, pocos, pero emmmm, pensamos que... no son aislados pero son pocos... pero sí que hemos avanzado, porque te quiero decir algo, sí que hemos avanzado porque yo recuerdo que los alumnos lo único que querían era irse a la casa, o sea, ellos llegaban y ya a las diez de la mañana once de la mañana estaban todos en la

puerta para irse, porque no tenían ningún apego al colegio. Ahora por lo menos el 2010 eso no ha pasado. O sea, nosotros podemos hacer actividades y ellos se quedan completamente en toda la actividad. En las clases no se quieren ir, como antes. O sea ya se está, ...les está gustando estar acá en el colegio. Porque tampoco no ven al profesorado o a los directivos enemigos, sino que los están viendo más cercanos. Están más preocupados.

Ent.: Perfecto, y eso desde cuando...

Directora: En el 2010 lo hicimos y resultó, Y eso se nota porque participan más en actividades. Bueno, también nosotros tenemos a través del año, a través de orientación eeh, talleres. Talleres de convivencia. Nosotros hemos asistido, el equipo directivo, a un taller de convivencia escolar, que lo dio la universidad eeh, una universidad, y nosotros queremos implementar la mediación, porque ese es nuestro objetivo. Porque cuando nosotros tenemos un problema conductual no es para sancionar, sino que nosotros conversamos primero, mediamos, hemos llegado hasta la reparación en algunos casos.

Ent.: Ah mira...

Directora: Pero en algunos casos. O sea no tenemos la generalidad.

Ent.: ¿Para los casos en los que se produce violencia física entre un alumno con un profesor?

Directora: Eso es complicado.

Ent.: ¿Cuál ha sido la solución más exitosa y la menos exitosa?

Directora: Mira violencia física no la hemos tenido, o sea, no hemos tenido ninguna agresión física hacia un docente. Pero quizás la agresión que tuvimos, la más grave, fue que a una persona le pegaron un papel por la espalda, una profesora, y se rieron y sacaron fotos. Eso fue grave, por lo tanto nosotros aplicamos lo que dice nuestro manual, que es, sacarlo del aula, que venga a terminar su año escolar, porque esto pasó al final del año, a que venga a terminar su año escolar en horario alterno, dándole todas las posibilidades de entregarle los contenidos y apoyarlo pero no en el aula. Eso es lo que hemos hecho. Aunque han sido pocas las ocasiones en que nos ha pasado esto.

nº 12.- Percepción sobre imagen externa de los alumnos/as de esta institución.

Directora: Ya. Mira, cuando yo llegué acá todo el mundo me decía, cómo te vas a ese colegio, cómo te vas a ese colegio cuando los alumnos son desde flaites, rotos, ladrones, delincuentes, gente que viene del SENAME. Esa es la opinión de la gente. El primer año, en el 2009, hice un sondeo a la gente de aquí, los negocios, que están alrededor. Y esa es la opinión. En el 2010, volvimos hacer esa ronda, el inspector general y yo, pero solamente consultando, conversando con la gente de los negocios... y preguntando, me di cuenta que la percepción ha variado. O sea se han dado cuenta de que la cosa ha ido cambiando. Que el alumno está más respetuoso, que el alumno llega a clase, que no llegan tanto atrasado. Incluso lo hizo notar un director del colegio que está allí al frente.

Ent.: Ya perfecto.

Directora: O sea, la comunidad se está dando cuenta de que los jóvenes están un poco más responsables. De que hay una modificación de la conducta.

nº 13.- Percepción sobre imagen externa de los integrantes de esta institución o comunidad educativa (Elenco administrativo –Dirección, Grupo de gestión, UTP–, docentes de aula, funcionarios/as –paradoctentes, auxiliares– y alumnos/as).

Directora: Es... la percepción inicial,... te estoy hablando de los dos años que estoy acá, era muy light, o sea que las clases no se hacían, que los profesores venían solamente... esa era la percepción. Este año yo lo he visto distinto, la gente cuando viene, los apoderados cuando conversan con uno lo hacen ver, los alumnos/as también lo hacen notar que está distinto.

Sí, la gente de afuera, cuando converso, con por ejemplo, el director del frente, estos negocios que están acá alrededor, uno va a comprar y uno conversa, y te van diciendo que han visto un cambio, que es mejor.

nº 14.- Principal problema en las relaciones entre alumnos/as y docentes (de aula, técnicos y directivos) de esta institución.

Directora: Yo creo que la mayor problemática se da en la relación en el aula, en que el profesor no coloca las reglas claras, en de convivencia dentro de la sala. Y lo segundo cuando el alumno se da cuenta que el profesor no domina su disciplina, o sea, ahí no lo respeta. O sea, aquí el alumno va a respetar siempre y cuando el docente tenga las competencias, las demuestre. Se respeta la autoridad por el saber, no por el autoritarismo

Ent.: Perfecto, eso es, nada más. Gracias.

F.4. – Entrevista individual en profundidad, abierta, semiestructurada realizada a un Docente Técnico (Orientadora).

Ent.: Buenos días, me encuentro con un docente técnico, al cual le plantearé una serie de temas. ¿Cuántos años lleva en este establecimiento educacional?

Orientadora: Diez... doce años.

Ent.: Doce años en el mismo establecimiento. Por lo tanto usted ha visto como han ido cambiando los niños, en cuanto a su conducta, la forma cómo enfocan sus estudios.

Orientadora: Así es.

Ent.: ¿Que tipo de Liceo es, HC o TP?

Orientadora: Es un liceo Técnico Profesional, ubicado en la comuna de Santiago Centro.

Ent.: Bien. Paso a los temas.

nº 1.- Percepción general de los alumnos/as en lo que corresponde a la disciplina.

Orientadora: En la actualidad, con un alto índice de vulnerabilidad. Esto significa niños casi sin familias o con solo un miembro, un solo padre o madre... comúnmente es madre la que está presente, y con un trabajo muy intenso, muy de responsabilidad, de asumir la sobrevivencia del grupo familiar. Por lo tanto dejan de lado al niño y el niño se las tiene que arreglar solo y nosotros tenemos que asumir esa parte de responsabilidad de la maternidad, convirtiéndose el liceo en hogar, entonces nos preocupamos de que tienen que tomar desayuno, de que almuercen, de que lleven comida, incluso para la casa, de que tengan cuaderno, de que tengan lápices, cómo está la motivación, cómo vienen,...

reemplazamos yo creo que en un 30%, asumiendo esa parte de la familia que está ausente. De hecho en las reuniones de apoderados te puedo demostrar por ejemplo queee, viene menos del 50% de los apoderados a las reuniones. Sobretudo en el colegio municipal. Es difícil trabajar ese tema. Traer a los apoderados al establecimiento. y la justificación de ellos es que están trabajando y que trabajan y que no pueden, no pueden dejar de trabajar porque si no quién sostiene el hogar. Amén de que muchas de las familias son uniparentales y eso dificulta ya la relación familiar en sí misma. Incluso nosotros tuvimos que implementar talleres de apoyo pedagógico para enseñarles a los niños a hacer tareas, y que hagan tareas acá. Tuvimos que ponerle cuatro monitores, cuatro profesores, monitores, y que se quedaran los niños y darles lápices cuadernos, y revisarles cuadernos, cómo hacer tareas. Reemplazar a la mamá, al papá, al hermano mayor en la familia. Tuvimos que implementar eso.

Ent.: Perfecto. ¿Ese programa desde cuándo está?

Orientadora: Este año lo implementamos.

Ent.: ¿Y resultó bien?

Orientadora: Sí, sí, los niños se quedaron.

Ent.: Perfecto. ¿Cómo han medido esos avances, de qué manera?

Orientadora: A ver, a los niños se les hace seguimiento de asistencia a los talleres y seguimiento en las notas. Por ejemplo... Se hace una tabla en relación con eso,... de un 30% de niños que estarían repitiendo al final del primer semestre, te baja a 10, 12% de niños que repiten, en definitiva... sí.

Ent.: bien, súper bien.

nº 2.- Percepciones específicas de alumnos/as en relación con sus características personales, cualidades, estilos, formas de ver el mundo.

Orientadora: Características personales. Están insertos, totalmente, motivados interiormente por la adquisición de elementos materiales, cuestiones materiales, consumismo. Eso traspasa a todos los grupos. Es lo que los lleva al hecho de tener pendrives, celulares, eeeh... ya los jockeys, la ropa, son marqueros... Y ellos se dan cuenta de eso, lo dicen, lo dicen, lo señalan.

Ent.: Comprendo.

Orientadora: En cuánto a cualidades personales qué podemos rescatar de los niños, es fácil penetrarlos, uno los trae aquí a la oficina, o en el patio, en cualquier momento los aborda, y hablan de sí mismos, quieren ser abordados, quieren que les toque esa parte de soledad que tiene cada uno, esa parte de falta de cariño, de ternura, de la parte de la protección familiar. Ellos la buscan y se dejan penetrar. Hablan, eso es muy bonito y eso hace que nosotros... yo por ejemplo, no falte a mi liceo, yo creo que una de las características mías es que no falto, ni siquiera pido eeeh,... pierdo los permisos administrativos... Nada, nada, porque tengo que venir, porque sé que cada día hay algún niño, alguna niña que acoger que abordar, que cuidar, ya. Y los estilos, hay todos los estilos, tenemos todos los estilos, rockeros, de ellos, con sus marcas.

Ent.: Los pokemones ¿ya pasaron de moda?

Orientadora: Sí pero ahí están presentes, a mí me faltan eeeh... actualizarme.

Ent.: Y dentro de esos estilos cuáles son los que más destacan acá.

Orientadora: Más bien el tradicional, son pocos los grupos eeeh, cómo tribu, son pocas. Y de esos, escasos niños, tres, cuatro, cinco niños. En general el grupo grande o mayoritario es normal, quieren pasar piolita.

Ent.: Y dentro de las tribus cuál es la más masiva o más grande.

Orientadora: Eeeeh, más masiva... ay, no sé

Ent.: ¿Cuáles son las formas de ver el mundo por parte de los alumnos/as?

Orientadora: Los niños ven el mundo muy parcelado,... sus sentimientos, y sentidos de pertenencias los traen de sus lugares, habitat, y vuelven a él y vienen acá y no tienen un medio de comparación. Por lo que se pueden sorprender ante cuestiones nuevas

Es que no conocen otro estilo de mundo, ni siquiera por Internet, que podrían navegar y ver otras cosas, no. Solamente el chat, su Facebook y su mundo circundante no más, pero otro, otro... hablar de lo que pasa en otros continentes, o más allá, no, no hay motivación.

Ent.: ¿acá mismo, dentro de Santiago?

Orientadora: Claro. Pensar en que hagan un trabajo, en que sean profesionales, que accedan a un mundo de adquisiciones de mayor nivel cultural, educacional... no, no están interesados. A nivel de cuartos medios, la PSU no les interesa. Con suerte les interesa, bueno, hacer su práctica profesional. Sí, ellos van hacia allá, solo en insertarse en el mundo laboral. La mayoría pretende eso y después estudiar algo. Por lo menos un grupo.

Ent.: Ya, perfecto... ¿En la universidad?

Orientadora: Ni pensar, en ello no.

Ent.: Ya... emm.

nº 3.- Percepción de origen y característica socioeconómica de los/as alumnos/as del establecimiento.

Orientadora: Eeeeh, bajo, bajo... bajo porque por ejemplo tenemos alrededor de 160 alumnos becados, 160 de 600... Vulnerables, 160 alumnos/as que les pagan para que continúen el estudio.

Entonces el sector socio-económico del que provienen es bajo. Hay un 80% de alumnos vulnerables, muchos caen, más que en el nivel de ser bajos, de pobreza, ¿no?, rayando en la marginalidad.

Ent.: Perfecto.

nº 4.- Percepción de entorno del establecimiento. (Aclaración según contexto: ¿Qué opina de toda la geografía alrededor del colegio, el tipo de barrio, si el barrio es malo o bueno, o si les da lo mismo?).

Orientadora: El entorno. Ha ido cambiando evolucionando, positivamente, muy favorablemente. Partimos acá con una situación de prostitución hace un par de años eeeh. Prostitución en cuanto al entorno... esta San Camilo, por ejemplo, es una calle histórica de prostitución.

Ent.: Y la municipalidad, ¿No les ayuda?

Orientadora: Sí, mira, fue tanto, que mucho asalto, mucho acoso, mucho borracho eeeeh y prostituta acá en el sector, que se pusieron las casetas de seguridad. Creo que eso ayudó, sí, y se erradicaron los prostibulos y las casas de remolienda, todo eso, y ahora ya hay edificios de vivienda...

Ent.: ¿Ha mejorado el entorno?

Orientadora: Mucho, mucho, mucho, hoy la seguridad del entorno ya va bastante mejor, mucho mejor. Los asaltos continúan, pero ya menos cantidad a los alumnos. Pocazo.

Ent.: ¿La construcción de edificios le ha dado un aire distinto al lugar?.

Orientadora: Sí, sí, para mejor, para mejor, mucho mejor, sí.

Ent.: Continuo con los temas.

nº 5.- Conducta de alumnos/as del establecimiento.

Orientadora: Sí, vienen prescritas, vienen con su habitat, eeeh, y cuesta, cuesta mucho sacarlos. Yo creo que vienen con la idea de venir a Santiago, porque son muchos de más de cuarenta comunas del Gran Santiago... que están acá, más de cuarenta.

Ent.: ¿Sí?.

Orientadora: Entonces salen de sus comunas, porque no quieren estar en colegios que ellos consideran que son malos, entonces vienen al centro, por lo general la familia preocupada de acceder a un mejor nivel educacional y con mayores proyecciones laborales y de estatus.

Ent.: ¿Porcentualmente, cuántos niñas, niños, tienen familias constituidas por padre y madre?.

Orientadora: Porcentualmente yo creo que un 30%.

Ent.: Y el resto son familias uniparentales.

Orientadora: Uniparentales. O por el papá, o por la mamá en su mayoría, familiares y otros que son insertados en el SENAME, en hogares de menores, ya que hay niños que prácticamente deambulan solos por la vida... ya que los echan de la casa y quedan en la indefensión.

nº 6.- Interacción entre alumnos/as en su clima de relaciones diarias (complejidades, problemáticas o tensiones). (Aclaración según contexto: ¿Cómo son las relaciones entre los alumnos/as?).

Orientadora: Eeeeh, a ver, habría que distinguir entre varios niveles. Uno, como acogemos el equipo directivo y técnico, los casos de estos alumnos. Diariamente estamos asistiéndolos y los acogemos con mucho cariño, con mucha dedicación, con mucha responsabilidad. Eeeeh, los docentes, cuando se enteran de, eeeh... los casos,... logran darse un tiempillo y también los acogen muy bien, pero también eeeh, yo siento que a los docentes les falta estar más tiempo cerca de los niños, puedan tener más tiempo para dedicar a escuchar,... acoger y a contener los casos. Entonces el docente que está más cerca de ellos,... si tuviera tiempo, sería extraordinario. Si tuvieran menos horas de clase y más tiempos lectivos, para poder dedicarse a esta actividad.

Ent.: Y la interacción entre alumnos ¿Cómo es? ...

Orientadora: Es buena, es buena... No hay tantos problemas entre ellos, no, hay casos... el problemas de la violencia física... es escaso, escaso...

Ent.: Pero,... ¿se da más entre alumnos, entre alumnas o entre niños con niñas?.

Orientadora: Sí, sí, entre hombres eeeeh,... entre hombres con mujeres no, no... Se da como parejo entre hombres,... con mujeres, no,... pero... se ha dado un poco, se ha ido elevando ese índice donde pelean más las mujeres, entre ellas. Pero pelea física, violencia física, todavía más entre hombres... mmm, aunque predomina la agresión verbal, el garabato, el insulto, pero más como estilo bullying según ellos.

Ent.: Ah ya...

Orientadora: No es que sea una agresión física,... eeeeh,... las agresiones,... mira se han dado parejo. Entre nosotros se ha dado parejo.

Ent.: Sí,... continuamos con los temas.

nº 7.- Interacción entre alumnos/as y docentes de aula, técnicos y directivos en su clima de relaciones diarias (complejidades, problemáticas o tensiones). (Aclaración según contexto: ¿Cómo es la relación de los alumnos/as con los docentes –en sus distintas responsabilidades profesionales– del Liceo?).

Orientadora: Se da un porcentaje de malas relaciones entre algunos alumnos con sus profesores. Llegan quejas, he recibido bastantes quejas por un lado... por la forma forma de tratarlos. Forma de como se dirige al alumno/a. Consideran que les están faltando el respeto cuando el profesor se enoja eeeh... hemos hecho bastantes trabajos de estudios al respecto, como ¿Qué cosas a los alumnos les molesta que diga el profesor?, ¿qué cosas no le gusta?, ¿que qué cosas hace el profesor?, también... hay todo un tema de estudio, pero mejor te lo puedo pasar. Pero también se da eeeh, que los niños y apoderados se sienten muy satisfechos con la acogida que les dan acá, o sea, se supone que porcentualmente un 20% se queja de malas relaciones y un 80% reconoce estar bien atendido. Pero desgraciadamente ese porcentaje menor emm, sobresale más porque se hace sentir, en ellos hay más griterío, más pelea.

Orientadora: Hay niños que son problemáticos, pero son pocos, contados, y con el resto se puede llegar a un acuerdo tranquilamente. Las relaciones son normales.

Ent.: . Perfecto.

nº 8.- Principales conflictos o tensiones entre alumnos/as al interior del establecimiento.

Orientadora: Eeeh... hay entre ellos robos, se roban sus cosas, sus celulares, eeeh, no, no hay mucha violencia, ni física, ni psicológica, es poca.

Ent.: ¿Violencia en los pololeos?.

Orientadora: Sí, eso hay más en el colegio. Por parte más de mujeres...

Ent.: ¿Hay un tema de machismo ahí?.

Orientadora: Eeeh, las chiquillas están peleando más, o defendiendo más su relación... y, para los hombres no es tanto... ni tan significativa.

nº 9.- Principales conflictos o tensiones entre alumnos/as y docentes de aula, técnicos y directivos al interior del establecimiento.

Orientadora: En la forma de tratar. En la forma de como es el trato, la forma. Los alumnos/as se quejan mucho que los tratan de flojos... eeeh, si, bueno, pero de todas maneras hay, se nota un compromiso del profesor, podría el profesor no hacer nada, y no tomarte en cuenta, y te deja ahí no más ,si no querih hacer nada no haga'i nada, pero no, me interesa, entonces, oye no sea'i flojo, estudia. Entonces hay un interés del profesor, felizmente se rescata eso.

No hay indiferencia del profesor de dejar de lado a los chiquillos. El profesor les dice: "¡Oye ya poh, estudien!", se enoja porque no estudian, entonces para ellos eso es maltrato.

Ent.: Perfecto.

nº 10.- Interacciones violentas, en todos sus tipos (verbal, física o psicológica) entre alumnos/as, así como entre alumnos/as y docentes de aula, técnicos y directivos, dentro del establecimiento.

Orientadora: Sí, se producen, pero son más recurrentes entre los jóvenes, que se insultan, se garabatean, se amenazan y llegan a agredirse, con golpes, pero eso lo hemos trabajado mediante la mediación, en cuanto a ese tipo de conflictos, y también hay manifestación de ella, de violencia, con algunos docentes, escasas, muy escasas, pero las hay. Y duele, afecta bastante, son más bien de tipo psicológicas, y usan mucho la grosería, pero contadas veces llegan a la agresión física. Yo fui objeto de agresión física.

Ent.: No me digaa...

Orientadora: Sí. Pero de una alumna, de una alumna de 1º medio. Fue cuando ella se despidió, nos dio la mano así, y apretó mi mano con agresión, con real intención de hacer daño. Entonces yo le dije que me estaba apretando la mano, y el papá lo sacó, intervino el papá, yo le dije por tú papá no voy a hacer la demanda, una acusación de agresión de tu parte... así es que se dan, se dan, pretenden ser bromas, pero no son... duelen esas cosas.

Ent.: ¿Y otros profesores han sufrido agresiones este último tiempo?.

Orientadora: Sí, sí... No física... no sé otro profesor... más violencia psicológica, maltrato de los alumnos/as, de garabatos, faltas de respeto fuertes.

Este año a parte de la que te conté, yo no he sabido de otro caso de agresión.

Ent.: ¿Los profesores ocultarán las agresiones de que son víctimas?

Orientadora: No, no, no ocultan, cuando hay agresión... hubo otra persona, sí otro caso grave, otro,... uno que fue burla, eeeh, a una profesora le pusieron algo en la espalda, todo el curso se ríe, qué sé yo... entonces ese tipo de situaciones se dan. No masivas, pero bueno, para el que la sufre, es dañina.

Ent.: Pero lógico.

nº 11.- Actividades de prevención institucional de conflictos o tensiones entre alumnos/as, así como entre alumnos/as y docentes de aula, técnicos y directivos al interior del establecimiento.

Orientadora: Entre alumnos y entre alumnos con docentes. Eeeh, lo primero que hacemos entre docentes es hacer un trabajo mediático de mediación, que vengan para acá y todos juntamos a los agresores, los agredidos y conversar, pedir disculpas, reparar el daño, esa es una actividad que se hace. Otra actividad que se hace es junto a un organismo externo como SENAME... sí... a dar charlas a profesores y alumnos para prevenir situaciones de presión y, bueno, a través de las unidades de orientación, el poder hacer que los alumnos maduren, que se eduquen, que haya una buena relación.

Ent.: ¿Hay otros programas o convenios, por ejemplo en el área de convivencia escolar?

Orientadora: No no, no tenemos contacto, solamente tenemos contacto con el SENAME, CONACE, con el SERNAM y con Falabella que nos mandó un psicólogo de allá, de recursos humanos, de ellos, eeeh, nosotros somos ahijados de Falabella... y todos los años nos manda un psicólogo para tratar el tema de la violencia...

Ent.: ¿Y cómo se hizo el contacto?

Orientadora: Hace años que somos padrinos, o sea son padrinos nuestros, y el contacto fue por el lado del DEM... y se ah dado una relación muy amplia

Ent.: Qué bueno, qué bueno... ¿Qué otra red tienen importante?

Orientadora: Varias redes de centros psicológicos, donde derivamos casos, eeeh... eso poh. Ah tenemos contactos con la ONG Chile Unido eso... y con Universidades como la Universidad Mayor, la UNIACC y sus Departamentos de psicología. También hay varias otras, que son como clínicas, instituciones, que nos apoyan y donde se derivan los casos.

Ent.: ¿Y las utilizan comúnmente?

Orientadora: Harto, mucho.

Ent.: Durante el año 2010 ¿Cuántos niños fueron derivados a esos centros de atención psicológica?

Orientadora: Alrededor de cuarenta.

Ent.: ah excelente ¿algunos de eso casos han solucionado su conducta?.

Orientadora: Sí. Este año no tuvimos ninguno mandado pa'l Ministerio (de Educación), parece que ninguno nos acusó. Aunque recordando, sí, enviamos dos casos delicados al Ministerio, pa' trasladarlos rápido.

Ent.: Ya.

nº 12.- Percepción sobre imagen externa de los alumnos/as de esta institución.

Orientadora: Sí, sí... A ver, había una percepción negativa de nuestros estudiantes... peleadores, fumadores, que tomaban..., que fumaban marihuana y hacían algunas escaramuzas de peleas por acá. Eeeh, había esa percepción.

Ent.: ¿Desde cuándo existe esa percepción?.

Orientadora: Dos años más o menos y después este año ya hubo un cambio, porque invitamos a colegios y vecinos para que vieran como formamos a los estudiantes, entonces se presentó, se hizo, una exposición de nuestras especialidades...

Ent.: ¿Como realizaron esa invitación?.

Orientadora: claro, se invito a escuelas, liceos, vecinos... se invitó y se hicieron volantes a personas, para que vinieran, para ver, en lo que estamos... y vinieron, y se dieron cuenta de que acá dentro, había una muy buena calidad formativa... y realmente quedaron impresionados porque los niños venían todos con tenida formal, entonces se veían unos caballeros y unas damas. No tenían nada que ver con el escolar uniformado pero desordenado... y así quedaron, muy bien impresionados con nuestros jóvenes.

Ent.: ¡Qué bien!

nº 13.- Percepción sobre imagen externa de los integrantes de esta institución o comunidad educativa (Elenco administrativo –Dirección, Grupo de gestión, UTP–, docentes de aula, funcionarios/as –paradoctentes, auxiliares– y alumnos/as).

Orientadora: Bueno yo creo que, eeeh, tenemos nosotros acá el colegio (**** dice el nombre de un Establecimiento Educativo), el (**** dice el nombre de un Establecimiento Educativo), y estamos nosotros. Yo creo que nos ven como... eeeh,... porque objetivamente esos colegios son mirados entre nosotros como, eeeh bien, a nivel socioeconómico y éste liceo mal... es así. No miran como teniendo a niños delincuentes, que los han pillado en supermercados, con uniforme, robando... Salimos en la televisión cuando le quitaron la cámara a un fotógrafo, a un camarógrafo, con intenciones de robo y el niño era del Liceo (**** dice el nombre del Liceo), pero después quedó en nada y nadie supo que quedó en nada, ¿ya?... entonces, eeeh, lo otro, es que pasa mucho la patrulla de carabineros.

Ent.: ¿La patrulla de carabineros pasa por aquí seguido?

Orientadora: Antes teníamos que llamar mucho a carabineros, ya que a la hora de salir se producen afuera peleas, eehh, ya que hay niños que se amenazan aquí adentro y pelean allá afuera, o se amenazan... la percepción que hay de la comunidad interna, es que nuestros chiquillos son flaites. El uniforme por ejemplo, te llevan uniforme, el buzo escolar, o el pantalón pero aflautado, los cosen y aflautaditos. Las blusitas cortas que andan con la guatita al aire y con su rollito, entonces al tiro, se nota, se nota... entonces se distinguen nuestros los alumnos/as de los de otros Liceos... No están ni ahí los cabros, no tienen mundo digamos.

Ent.: Y aparte de los alumnos/as, ¿Cuál es la percepción que se tiene, desde fuera del establecimiento, de los integrantes de esta institución o comunidad educativa (Elenco administrativo –Dirección, Grupo de gestión, UTP–, docentes de aula, funcionarios/as –paradoctentes, auxiliares–)?

Orientadora: Fíjate que no es mala, la comunidad sabe que se hace un esfuerzo en el trabajo educativo, los profesores no han dado pie a mostrar una mala imagen, ni los asistentes de la educación, eehh, en general.

nº 14.- Principal problema en las relaciones entre alumnos/as y docentes (de aula, técnicos y directivos) de esta institución.

Orientadora: La principal problemática entre docente y alumno... La problemática que se da, es en cierto modo, el problema de presión que tiene el profesor con la responsabilidad profesional que tiene... y el asunto formativo y administrativo. Llenar mucha eehh,... preparar clases eehh, toda la parte formal eehh. El problema de presión por la responsabilidad profesional en lo formativo pero también les cuesta reunir datos de los alumnos.

Orientadora: ¿Cómo?

Ent.: Cuesta llenar el libro de clases con los datos de los alumnos, ¿a eso te refieres?

Orientadora: No, no, no... no es eso. Es que tú, con treinta con cuarenta horas de clase... Eso te llena, te satura, ya, entonces no te deja tiempo para..., incluso a nosotros mismos, por ejemplo, a mí misma, en mí, este eehh, hay mucha situación administrativa en que no puedo atender a apoderados y niños de repente. Ahora qué hacemos, por el compromiso humano que hay, prefiero atender público, ir a acoger a todo aquél que golpea la puerta, atenderlo y dejar el trabajo administrativo. Incluso hay que terminarlo en la casa o fines de semana.

Y en cambio, el profesor, muchos profesores no poh..., hacen su parte administrativa y dejan de lado la recepción afectiva y humana de su formación..., eso no se registra. Uno tiene que dar cuenta de cuántos niños atendió, a cuántos niños ha entrevistado. En cambio se enfoca a demostrar que tiene el libro lleno, que tiene las calificaciones puestas, que tiene las notas puestas, que hace la clase bien hecha, entonces eso sí registran, porque sabe que le revisan, le supervisan y hay uno seda cuenta que lo otro, lo afectivo, no se registra ni se ve.

Los docentes descuidan la parte afectiva que estos niños necesitan... aquí se necesita un profesor sensible socialmente, de mucha empatía, que se ponga la camiseta, y eso cuesta porque el profesor está cansado también.

Es complejo hacer clases en colegios TP, sobre todo cuando los colegios TP están tan descuidados dentro del sistema educativo, están como al final de la escala y debiera debiéramos ser potenciados por el Ministerio. Hoy se necesita una formación técnica, técnicos en Chile y estos están ganando lo mismo que un profesional universitario, porque no hay platas para un profesional y los técnicos hacen la misma pega.

Ent.: Pero ¿Cuál es la principal problemática en la relación concreta entre docente y alumno?

Orientadora: El no relacionarse, el no acercamiento. El docente prefiere no entrevistar, para no enterarse.

Ent.: ¿Con quién se llevan mejor los alumnos, con los profesores jefes o con los profesores de algunas asignaturas?

Orientadora: Yo creo que es tripartita, la situación o bipartita, el profesor logra acoger o no logra acoger al cien por ciento de los estudiantes, pero siempre, si tuviera que priorizar, sería mejor con el profesor jefe. O sea hay una coherencia en que cada profesor jefe, de cada curso, se hacen cargo de sus niños. La relación es más empática con los profesores jefes... sí, sí con los profesores jefes... sí, yo tengo encuestas al respecto y estos chiquillos se llevan bien con el profesor jefe y también con otros profesores, en general... de diez profesores se llevan bien con ocho.

Ent.: ah ya.

Orientadora: con siete u ocho profesores, se llevan mal con dos o tres. Puede ser con el profesor jefe o con el profe' de asignatura.

Ent.: Por tu experiencia en orientación o ¿siempre ha sido así, que los alumnos se llevan mejor con el profesor jefe?

Orientadora: Yo creo que antes se llevaban mejor..., pero ahora hay una tendencia, sigue habiendo una tendencia, pero ha disminuido..., se escapan más niños..., yo creo que el 90%, 95% se llevaban bien con el profesor jefe.

Ent.: ¿Por qué razón?

Orientadora: Por nota, la relación... cómo por las notas, que no te evalúan bien?

Ent.: Cuando los docentes les ponen notas a los alumnos, cuando califican a los alumnos ¿hay conflictos por eso?

Orientadora: Es uno de los puntos de conflicto, sí,

Orientadora: Aunque no es tan significativo tampoco, no, es más el trato

Ent.: Perfecto, eso era todo, gracias.

* * * *

* * * *

