



Universidad de Chile  
Facultad de Ciencias Sociales  
Carrera de Psicología

***Convivencia Escolar y Conflicto en el Aula: un Estudio  
Descriptivo sobre las Relaciones entre Jóvenes y Profesores de  
dos Liceos de Enseñanza Media***

**Memoria para optar al título de psicóloga**

**Autoras:**

**Paola González Gallegos  
Daniela Rojas Aguirre**

**Profesor Patrocinante y Asesor Metodológico:**

**Jesús Redondo Rojo**

Octubre, 2004

*Agradecimientos:*

*A Andrea Valdivia, quien fue parte fundamental del comienzo, desarrollo y encantamiento con nuestro trabajo.*

*A Gema Rojas, por compartir su saber tan gratuitamente con nosotras.*

*Al equipo de Liceo para Todos, especialmente a Evelyn Palma, por ser una fuente constante de inspiración y superación.*

*A Jesús, por ser siempre un facilitador, por su confianza y tiempo.*

## ÍNDICE

Resumen .....	5
<b>I. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>6</b>
i. Antecedentes .....	6
ii. Planteamiento del problema y objeto de estudio .....	9
<b>II. OBJETIVOS .....</b>	<b>13</b>
i. Objetivo General .....	13
ii. Objetivos Específicos.....	13
<b>III. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>14</b>
i. Teoría del Conflicto .....	14
a) Niveles de Análisis del Conflicto .....	18
b) Estrategias de Resolución de Conflictos .....	19
c) El Conflicto y la Institución Educativa .....	22
ii. Teoría de la Identidad Social y de los Grupos .....	24
iii) Cultura Escolar .....	29
a) Convivencia y Cultura Escolar .....	32
b) Violencia, Poder y Convivencia Escolar .....	40
c) Clima social escolar y Convivencia .....	43
d) El Rol del Profesor en el Clima Social Escolar .....	44
iv. Adolescencia, Juventud y Cultura juvenil.....	45
<b>IV. METODOLOGÍA .....</b>	<b>53</b>
i. Técnicas Utilizadas.....	56
ii. Respecto al Procedimiento: Características de la Muestra Escogida .....	60
iii. Metodología de Análisis .....	61
<b>V. ANALISIS DE RESULTADOS .....</b>	<b>63</b>
i. Test de Clima Escolar.....	63
ii. Definición operacional categorías de tipos de conflicto.....	64
iii. Definición operacional categorías de actitudes hacia el conflicto.....	65
iv. Definición operacional categorías de estrategias de enfrentamiento del conflicto .....	66
v. Definición operacional categorías de convivencia.....	66
vi. Abreviaturas de técnicas y fuentes utilizadas .....	68
<b>VI. ANÁLISIS FINAL .....</b>	<b>71</b>
i. Objetivo 1 .....	71
ii. Objetivo 2 .....	84
iii. Objetivo 3 .....	91
iv. Objetivo 4 y Esquemas Asociados .....	96

<b>VII. CONCLUSIONES.....</b>	<b>109</b>
<b>VIII. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>125</b>

## Resumen

Bajo el marco histórico-político que configura el Sistema Educativo actual, podemos reconocer que se manifiesta una convivencia escolar en crisis, donde el ideal de Equidad e Igualdad de la educación se ve cuestionado. Especialmente en aquellos liceos, donde las condiciones ambientales, la escasez de recursos de todo tipo y el contexto en que éstos se insertan agudizan las desigualdades y las dificultades de interacción que la institución debe ir superando para mantener su vigencia y valor a través del tiempo. Este estudio intenta abordar los procesos de construcción y choque de sentido cultural al interior de los liceos Municipalizados, concretamente al referirnos a la relación entre los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, tanto profesores como alumnos de enseñanza media. Esto implica indagar en la forma en que ellos significan el conflicto en sus dinámicas interpersonales y para dar cuenta de ello, nos hemos focalizado estratégicamente, como lugar de estudio, en la sala de clases. En este espacio, se desarrollan una enorme cantidad de situaciones favorables y desfavorables de convivencia, teniendo en cuenta las condiciones socioeconómicas y socioculturales tanto de los estudiantes, como del educador.

En concordancia con estos objetivos, el método cualitativo que responde más fielmente a aquello que se quiere realizar, esto es, explorar las relaciones que se establecen entre dos actores educativos que provienen de culturas diferentes dentro del aula, es la investigación de enfoque etnográfico, ya que esta se entiende como el método de investigación por el que se aprehende el modo de vida de una unidad social concreta.

## I. INTRODUCCIÓN

### i. Antecedentes

Durante los últimos años, los diversos estudios en Ciencias Sociales relacionados al sistema educacional en Chile han dado cuenta de una convivencia escolar compleja<sup>1</sup> y en crisis, especialmente en aquellos liceos donde las condiciones ambientales, la escasez de recursos y el contexto en que éstos se insertan agudizan las dificultades de interacción que la educación pública debe ir superando para mantener su vigencia a través del tiempo.

Existen investigaciones en el ámbito de la psicología educacional, que abordan el tema de la convivencia desde diversos ángulos, en los cuales se pone de relieve la importancia de los contextos normativos institucionales, que tienden a favorecer el establecimiento de distintos conflictos relacionados con las estructuras de poder y los roles que se configuran al interior de las escuelas. Esto se aborda desde la problemática de la Agresión en los Liceos (Ramos, 2002), la Convivencia Escolar y el Autoconcepto (Castro, 2002a), la Participación de los jóvenes a través de sus Centros de Alumnos (Inzunza, 2002) y la Orientación en Enseñanza Media (De la Fuente; Núñez, 2002). Ellos dan cuenta de la importancia de la democratización de las relaciones en la escuela, esto es, de la creación de espacios de diálogo entre los actores educativos para generar miradas más comprensivas de la realidad juvenil dentro del espacio escolar, en pro de una convivencia de mejor calidad, que propicie ambientes favorecedores del desarrollo personal y el aprendizaje.

La Reforma Educativa ha promovido desde hace más de una década, una transformación que de paso a una mejora de las oportunidades educativas. Esto se constata a partir de la necesidad de conocer las condiciones de base que impulsan un mejor funcionamiento del sistema escolar<sup>2</sup>. Se han elaborado a través de múltiples instancias tales como Programa de las 900 Escuelas (1990), el Estatuto Docente; (1991), el programa MECE-Básica (1992), la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994); y el inicio del programa MECE Media (1995) muchos estudios en dirección hacia poder alcanzar un nuevo rumbo es decir, objetivos que devuelvan el protagonismo a los actores educativos en la sociedad, integrando los recursos y la tecnología para poder alcanzarlos (García-Huidobro, 1999). Para lograr este objetivo, el gobierno ha trazado lineamientos políticos y económicos que abran esta posibilidad a través de la reforma. Sin embargo, es todavía una tarea pendiente evaluar si este proceso de reforma ha dado un paso seguro hacia el camino de la democratización de la educación y en

---

<sup>1</sup> Según Morin (1992), la complejidad es un entretrejo de eventos, acciones, interacciones retroacciones, determinaciones, azares con calidad de ambigüedad que constituyen los fenómenos. Además es un principio regulador que no pierde de vista la realidad que intenta dar cuenta el investigador.

<sup>2</sup> Esto se refiere a mejores condiciones laborales y profesionales para los docentes; condiciones materiales para el aprendizaje, con recursos actualizados en cantidades suficientes (textos escolares, bibliotecas, material educacional, computadores conectados en red); condiciones técnicas e institucionales para renovar los métodos de enseñanza y gestión etc. (OCDE, 2004)

qué medida se ha avanzado en concebir la convivencia escolar como elemento fundamental para el logro de los objetivos de la enseñanza media.

Se plantea desde los antecedentes, que los esfuerzos por posicionar a la escuela como una de las instituciones socializadoras más relevantes en la formación social y personal de los individuos, han sido tarea de este y otros gobiernos. En nuestra historia, los temas relevantes para forjar las políticas educativas que contribuyan al desarrollo cultural, han ido transformándose según los distintos lugares que han ocupado en los proyectos de gobierno y sociedad. La escuela secundaria adquiriría en el siglo pasado, un valor como instrumento de inserción social mucho más claro que ahora. En un principio, el objetivo perseguido era ampliar la cobertura de la educación (1960-1975), lo cual fue conseguido en un 40,2% el año 1975 (Lamaitre en Mena y Rittershaussen, 1991). Sin embargo, en este proceso, han sucedido acontecimientos gravitantes que han afectado el sistema y en el contexto actual el tema más relevante es el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación, énfasis que comienza en 1990, con el inicio del período de gobiernos democráticos en Chile.

La introducción de políticas tales como la municipalización de la educación durante el régimen militar, han hecho que la segmentación de la educación sea una realidad preocupante para la sociedad. La desigualdad que ésta conlleva, da lugar a problemas sociales que resultan complejos de prevenir, como la deserción escolar secundaria de jóvenes de escasos recursos que no ven asegurado su futuro dentro del sistema educativo, pues en parte esperan resultados positivos, inmediatos y concretos, por los que mantenerse dentro de él pasa a ser al parecer una pérdida de tiempo o un espacio para el ocio (Assaél, 1984; OCDE, 2004).

Por lo anterior, una educación incierta en su orientación y sentido, que no garantiza un desarrollo claro ni menos un trabajo seguro, se vuelve un problema psicosocial<sup>3</sup> y quienes se ven más afectados por ello son los jóvenes. En este contexto, para muchos de ellos, la escuela ha dejado de ser una plataforma de ascenso e integración social y hoy se encuentra en medio de una crisis de principios (Tenti, 2000). La escuela se ve encerrada en un círculo vicioso, en cuanto se inserta en una sociedad diseñada y defendida por minorías poderosas, que buscan mantener mecanismos de coerción social que impiden la construcción de sujetos sociales autónomos en un contexto escolar democrático, pues esto amenaza ventajas conferidas a su status (Ramos, 2002). En este sentido, se favorece la función reproductiva de la escuela en tanto que los proyectos educativos de muchos Liceos dan cuenta, en la práctica, de normas reducidas a sanciones que justifican el autoritarismo, la dominación, la agresión social y no promueven como en el discurso, la convivencia escolar positiva, activa y formativa (Redondo, 2000, Ramos, 2002).

Existe además en nuestra enseñanza un profundo desgaste de la figura del profesor, en la medida en que hoy se le cuestiona como entidad transmisora de

---

<sup>3</sup> Entendiendo psicosocial como lo constitutivo de las relaciones sociales en una institución. (Redondo, 2003)

conocimientos, donde el mismo debe irse perfeccionando constantemente ante la vertiginosidad de los cambios socioculturales y el surgimiento de nuevas y diversas tecnologías. La posesión de información pasa a ser un elemento de poder, más que la sabiduría o la experiencia. El adulto ya no es validado por la tradición que pueda transmitir a los jóvenes, lo cual lo lleva a ejercer un rol autoritario que se caracteriza por la imposición de su poder sobre ellos o por un estilo permisivo (Redondo, 2002). Además, existe la necesidad del docente de una mayor autonomía laboral, cuya falta repercute en su desempeño y relación con el alumno (Arón y Milicic, 1999).

De acuerdo a lo anterior, el sistema educativo actualmente, no puede asegurar cuál perfil de profesor logrará mejores resultados en términos de aprendizajes y qué estudiantes tendrán mayores oportunidades de inserción laboral, porque la dinámica que se instaura en el proceso mismo de la educación y que da lugar a desigualdades en los resultados es poco conocida (Cassasus, 2003). Esto se plantea como un desafío para las Ciencias Sociales en la medida en que puedan ir generando un cuerpo de conocimientos que, desde la investigación/intervención, vayan develando de qué forma los actores se ven involucrados y también aquellos factores que generan logros y, por tanto, más calidad en la educación. Esta figura educativa no deja de ser central en la generación de una sana convivencia, ya que cumple un rol fundamental en facilitar las condiciones necesarias para que se les otorgue a los jóvenes un espacio donde puedan ir tomando conciencia de sí mismos y su desarrollo.

Actualmente, como decíamos, existen diversos estudios acerca del impacto que la Reforma Educacional está produciendo en el sistema educativo en términos del diagnóstico de las falencias existentes apuntando a una mejora en la calidad, sin embargo, existen pocos estudios que indaguen sobre la vivencia del escolar, o del docente, esto es, cómo experimentan los jóvenes alumnos su tránsito por la Enseñanza Media y cómo los educadores consideran las dificultades que conlleva este camino. Si tomamos en cuenta uno de los objetivos fundamentales de la Reforma Educacional, que se refiere a entregar una orientación hacia el crecimiento global de la persona, podemos destacar un tema relevante como lo es, el desarrollo del sentido de identidad personal del joven que va construyendo dentro de la escuela (Currículum de la de la Educación Media, Min. de Educ., 1998)<sup>4</sup>. Cuando consideramos estas variables de contexto, estamos atendiendo a la integración de posturas que faciliten una mayor participación y conciencia de los actores sobre las condiciones afectivas, relacionales e institucionales necesarias para un mejor funcionamiento pedagógico.

---

<sup>4</sup> En la redacción de los OFT se busca aludir a las capacidades, conductas y competencias de carácter comprensivo, operativo y valorativo que el alumno debiera lograr, gradual y progresivamente, para su desarrollo y formación de acuerdo a los fines generales de la educación. Siendo el fin último de la educación en Chile: el *desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad.* (Mineduc, 1998)



## ii. Planteamiento del problema y objeto de estudio

En nuestro estudio abordaremos estos escenarios en los cuales se puede comprender la estructura de la convivencia escolar, que estaría condicionada por distintos elementos, uno de los cuales es el conflicto. Cuando hablamos de conflicto, nos referimos a las diferencias entre los individuos que pueden ser (o no) incompatibles y en la medida en que éstas se acepten y enfrenten se puede constituir un espacio de enriquecimiento en el cual las interacciones con otros permitan fortalecer la identidad propia. Para esto, resulta indispensable subrayar la importancia de conjugar el funcionamiento interno de las instituciones educativas<sup>5</sup>, junto al marco histórico, social y político que les da cabida, el cual pone en tensión la actividad de los centros educativos, dando espacio al abordaje de los conflictos que manejan los distintos sujetos escolares.

Se busca, a través de este estudio, construir tanto el conocimiento acerca de los códigos subjetivos sobre el conflicto y la convivencia de la institución educativa municipal, que hasta ahora forman parte del currículo oculto; como también las normas que permiten o dificultan conseguir sus ideales enmarcados en la reforma de la educación media. Esto se relaciona con la forma y el contenido de sus propuestas educativas, es decir, si éstas promueven o estancan el crecimiento de los jóvenes del curso, a través de la aceptación o enfrentamiento del conflicto. Estos enfoques nos dan cuenta del contexto abordando aquella particularidad en que un individuo reproduce o rompe con la estructura sociocultural que lo condiciona, pero no necesariamente lo determina. Es a este nivel donde queremos detenernos, donde se conjugan lo social, lo intersubjetivo y lo individual.

Una forma de dar cuenta de los procesos de construcción y choque de sentido que se manifiestan en la relación de ambos actores de la educación, es indagar estratégicamente como lugar de estudio en la sala de clases. Podríamos señalar que es en el escenario institucional llamado aula, el espacio concreto donde formalmente una cultura escolar particular pone de manifiesto o no una serie de normas complejas que enmarcan y definen el rol de alumnos y profesores dentro de una organización jerarquizada, teniendo en cuenta las condiciones socioeconómicas y socioculturales tanto de los estudiantes, como del educador (Ianni y Pérez, 1998).

Lo que ocurre en el aula se considera fundamental tanto para la puesta en práctica del proyecto educativo de la escuela como para lograr organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera que sea enriquecedor para los alumnos y se oriente al ideal de calidad y equidad<sup>6</sup> que sostiene la reforma. En ese sentido, muchos estudios evidencian la disposición homogeneizadora de la escuela, ya que ésta busca igualar a los jóvenes en su rol de “alumnos”, desconociendo su

---

<sup>5</sup> Vale decir, sus procesos, recursos, dinámicas interpersonales y de gestión, etc.

<sup>6</sup> Entendida como “Igualdad de oportunidades en cuanto a calidad educativa, expectativas de continuar estudiando y de otorgar un sentido al nivel en su conjunto, para lograr que todos los alumnos obtengan las competencias culturales necesarias para incorporarse activamente a la sociedad y mejorar su propia calidad de vida” (Cariola, L., 1992)

papel de gestores de sentido e identidad. Se le considera un sujeto tendiente al desborde, lo cual genera problemas instruccionales e institucionales, continuamente. Esta realidad evidencia una falta de conocimiento y de integración de la cultura juvenil a la cultura escolar (Edwards y cols., 1995).

Con respecto a este punto, existe una fuerte distancia generacional entre el profesor-adulto y el alumno-joven, lo cual se manifiesta en valores, motivaciones e intereses diferentes; por lo que se vuelve difícil encontrar un lenguaje común y comunicativo. Más aún, si hablamos de una cultura donde se invalida el saber del joven y se intenta imponer el saber adulto. En este sentido, es a través de la convivencia escolar donde se manifiestan esas dinámicas que entran en tensión, y en forma sistemática, en el aula. En este espacio, el joven puede hacerse consciente de las competencias que aprende, tanto de forma subjetiva como grupal, y también de las dificultades que debe soslayar con y frente a otros; por lo que pasa a ser un tránsito importante cognitiva y afectivamente para su vida futura<sup>7</sup>.

El conflicto escolar pasa a ser el punto de crisis de esta convivencia, donde dos fuerzas se contraponen; lo que cuestiona, detiene o rompe el esquema de convivencia anterior, que es el regular. Este se convierte en un tema emergente y de importancia psicológica al asociarlo al grupo curso y a los grupos que se forman al interior del mismo ya que son espacios de identidad y referencia que se resisten al cambio. En un grupo humano tan amplio y con actores tan diversos es probable que el conflicto surja con frecuencia, ya que se relaciona con las necesidades no satisfechas y la ley que las restringe o regula, por lo cual, su enfrentamiento y/o resolución, permiten que la institución supere los diversos obstáculos internos que presenta y que aparecen como incontrolables, pero que desde este enfoque pueden ser manejables e incluso constructivos. Es aquí donde surge la relevancia de abordar el conflicto dentro de la escuela, ya que en ella se establecen interrelaciones entre distintos actores, donde unos intentan transmitir el saber a otros, es decir, es la apropiación del conocimiento y el aprendizaje lo que está mediando estas relaciones (Ianni y Pérez, 2000).

Dentro del aula, se ponen en juego la aceptación del joven de los conflictos, que además ponen en cuestión su pertenencia grupal en relación con sus pares y con el profesor, lo que tiene implicancias tanto internas como externas (Edwards y cols., 1995). Más aún, si consideramos la etapa crucial que está atravesando el joven, la adolescencia, en la cual se pone en cuestión su proyecto de vida, lo cual irá definiendo su identidad. En este contexto, cabe preguntarse de qué manera el currículum formal (y el oculto) como parte de un plan de desarrollo global, permite la convivencia armónica de sus integrantes, por ejemplo, que los distintos grupos dentro del curso se integren entre sí.

---

<sup>7</sup> El aula es el espacio oficial institucional, en el cual el sistema educativo se basa para su perpetuación. (Cornejo, 2000).

La educación tradicional sitúa al profesor como el principal agente educativo, siendo éste el que domina los conocimientos y por lo tanto, el encargado de transmitirlos. Los alumnos, por otra parte, cumplen un rol pasivo frente a su educación, siendo receptores no críticos de los saberes impuestos y participando de forma muy limitada en la dinámica de la sala de clases. Podríamos deducir de lo anterior, que la interacción entre alumnos en el aula, con frecuencia es vista como un factor indeseable y perturbador, influyendo incluso, en el rendimiento escolar de éstos, y por lo tanto merecedora de ser evitada al máximo posible.

Es en este contexto, donde la relación entre pares adquiere cierta relevancia en lo concerniente al problema que intentamos abordar, sobre todo en la adolescencia, en donde el grupo de compañeros adquiere mayor importancia y las amistades tienden a hacerse más íntimas. El grupo de pares en la enseñanza media y el conjunto de prácticas y creencias grupales asociadas se constituye como una agencia socializadora con un peso inédito en la adolescencia lo que nos da luces de la complejidad cultural a la que nos aproximamos cuando hablamos de conflicto educativo.

Las formas de interacción que se establezcan dentro de una sala de clases estarán en gran parte determinadas por el tipo de liderazgo que ejerza el profesor con sus alumnos, a la vez que éste también se verá moldeado por las relaciones establecidas entre los alumnos y él. Es por esto, que se vuelve fundamental ahondar en las posibles intervenciones de este actor educativo como mediador del conflicto y representante de la autoridad (Ratto, 2004)

Por esta razón, esta investigación tiene el propósito de describir las relaciones que den cuenta del tipo de convivencia escolar que se genera en el liceo, desde el modo de comprender y abordar los conflictos. Esto quiere decir que las variables que lo configuran, nos van a dar luces sobre qué convivencia se está construyendo en el aula<sup>8</sup>. Para este fin analizaremos los tipos de conflicto que surgen entre grupos de alumnos y entre éstos y docentes; indagaremos en las actitudes y las estrategias con las cuales ellos enfrentan los conflictos en la institución educativa. Finalmente caracterizaremos el clima escolar en torno a los conflictos que se establecen en la dinámica del aula.

El profesor muchas veces opera con estos elementos en juego, sin tomar conocimiento de ellos por lo cual, resultaría de gran relevancia permitir que este actor pueda reconocerse y hacer conciente aquello que está implícito en sus relaciones con el alumnado a fin de abordar sus propias tareas pedagógicas con mas libertad y significado para sí mismo y los demás actores de la institución.

En este mismo sentido, esta investigación puede constituirse como un marco de referencia teórico práctico para abordar el complejo funcionamiento de la cultura

---

<sup>8</sup> En este trabajo se hace énfasis en un nivel interpersonal, inter e intra-grupal del conflicto, por tratarse de la relación alumno-profesor y cómo los conflictos que refieren ambos actores configuran la convivencia escolar. Junto con esto, distinguimos el conflicto en tres dimensiones que se explican en correspondencia con los distintos objetivos planteados en la investigación.

escolar junto al acercamiento a aquellas áreas, como normas de convivencia y la disciplina del liceo en que resulte necesario intervenir.

Es por todo lo mencionado anteriormente, que nuestro estudio tendrá como foco las relaciones que se generan entre profesores y alumnos, desde la óptica del conflicto como un elemento que atraviesa y estructura la experiencia escolar y configura estilos de interacciones determinadas; es decir, una convivencia particular. Intentamos entregar un material de apoyo para la comunidad educativa en términos de colaborar en dar luces sobre estos procesos que parecen ser problemáticos para la escuela pero que se pueden ir elaborando a través de este y otros análisis.

## **II. OBJETIVOS**

### **i. Objetivo General**

- Describir relaciones que den cuenta del tipo de convivencia escolar que se genera en el liceo, desde el modo de comprender y abordar los conflictos del aula

### **ii. Objetivos Específicos**

- Analizar los tipos de conflicto que surgen entre grupos de alumnos y entre éstos y docentes en el aula.
- Indagar en las actitudes hacia el conflicto que poseen alumnos y profesores
- Identificar las estrategias con las cuales se enfrentan los conflictos entre actores de la institución educativa.
- Caracterizar el clima escolar en torno a los conflictos que se establecen en las interacciones escolares del aula.

### **III. MARCO TEÓRICO**

#### **i. Teoría del Conflicto**

Históricamente se ha tendido a otorgar al conflicto una connotación negativa, como una situación que habría que evitar, más bien relacionada y asimilada a la violencia y, a nivel internacional, a la guerra. Hoy, con los avances hechos en las ciencias sociales, podemos decir que el conflicto es un proceso característico de las relaciones humanas y clave del desarrollo individual. Las formas de enfrentarlo dependerán de las percepciones que se manejen sobre él, es decir la significación que se le otorga, por tanto, haremos una revisión de las aproximaciones teóricas, las cuales hacen énfasis en distintos aspectos y, por tanto, tienen distintas implicancias prácticas.

La creación de una teoría del conflicto responde al propósito de distintas disciplinas como la sociología, las matemáticas, la economía y la psicología, de generar un cuerpo consistente de conocimiento que permita establecer criterios y lineamientos generales para abordarlo y resolverlo. Es decir, este planteamiento nace del intento de responder a una realidad compleja desde una mirada interdisciplinaria, que apunta a prevenir las formas violentas de enfrentarlo, las cuales pueden verse históricamente reflejadas en los conflictos políticos, religiosos y económicos que, al no ser resueltos adecuadamente, han dado lugar a importantes violaciones a los derechos humanos en el mundo contemporáneo.

Muchos teóricos plantean que el conflicto es natural en la sociedad, incluso necesario para que exista cambio en los seres humanos. Sin embargo, esto no quiere decir que haya que adaptarse a él o pensarlo como algo inevitable en las relaciones interpersonales, sino transformarlo hasta construir un nuevo acuerdo de convivencia que apunte a prevenir la manifestación de otros de mayor intensidad y, por tanto, más difíciles de manejar.

De acuerdo a lo anterior, la escuela no escapa a esta atribución que se otorga al conflicto; de hecho, muchas veces se asume como signo de debilidad o falla dentro de una organización. Podemos decir frente a esto que reconocer la presencia del conflicto no implica naturalizarlo, sino asumirlo como una manifestación de procesos histórico-culturales que determinan relaciones sociales que se reproducen y enfrentan en la escuela.

Desde la sociología de corriente funcionalista, representada por autores como Parsons y Durkheim, el conflicto se aborda como una fuerza destructiva que interrumpe el funcionamiento normal del sistema social, esto se explica porque ambos autores parten de un análisis del sistema social como estructura y se centran en aquellos elementos que aseguran su conservación como tal. Parsons, al concentrarse en las estructuras normativas que mantienen y garantizan el orden social, sostuvo que el conflicto es una forma de enfermedad del cuerpo social, en parte inevitable pero a la vez eludible a través de mecanismos de control social que lo reduzcan constituidos por un aparatos ideológicos represivos

de poder (en Coser, 1961).

Desde el enfoque compartido por Marx, Hegel y Hobbes, éste es permanente e incluso necesario para generar cambio social. Marx, quien centra su análisis en las disputas de clase, propone que el conflicto lleva a relaciones siempre cambiantes dentro de la estructura social existente y, a la vez, todo el sistema se ve transformado por la presencia de éste. Cada sistema social contiene elementos de tensión y de conflicto potencial, si el análisis de la estructura social ignora estos elementos no es posible anticipar el cambio social básico, es decir, según este autor, la atención debe enfocarse en aquello que resiste a la estructura normativa pautada y apunta a nuevas pautas alternativas a las existentes. El nivel de incidencia del conflicto variará en función de cada estructura en particular, sus pautas de movilidad social, de adquisición de status y distribución del poder. Aquellos sistemas rígidos, que reprimen la incidencia del conflicto, ejercen una presión que da lugar al surgimiento de divisiones y formas violentas de conflicto (en Coser, 1961).

Para Coser (1961), sociólogo que se dedicó a analizar las funciones del conflicto social y su relación con las estructuras grupales, un conflicto puede facilitar el establecimiento o restablecimiento de la unidad, cuando ésta se ha visto amenazada por sentimientos hostiles o antagónicos entre sus miembros. Sin embargo, para el autor, no todo tipo de conflicto beneficia a la estructura del grupo, lo cual depende del fin por el que se lucha y del tipo de estructura en que este sucede, variables que son interdependientes. Los conflictos referentes a objetivos, valores o intereses que no contradicen los supuestos básicos del grupo, resultan funcionales para la estructura social. En cambio, aquellos en que las partes en disputa ya no se hacen parte de estos supuestos, son una amenaza a la integridad de la estructura.

Podemos decir que el conflicto, según Alzate (1998) tiene muchas funciones positivas: “evita los estancamientos, estimula el interés y la curiosidad, es la raíz del cambio personal y social y ayuda a establecer las identidades tanto personales como grupales” (Alzate, 1998: 16). Lo que habría que preguntarse entonces es qué es lo que determina que un conflicto siga una vía constructiva o destructiva, qué factores sociales, políticos y psicológicos interviene en las formas que el conflicto puede adoptar.

Según Rubin, Pruitt y Hee Kim (en Alzate, 1998) el conflicto es una “divergencia de intereses o una creencia de que las aspiraciones actuales de las partes no pueden ser alcanzadas simultáneamente” (Alzate, 1998: 17). Podemos ver en esta definición que el conflicto puede generarse por la creencia de una incompatibilidad, es decir, que los sujetos perciben que no puede llegarse a una resolución que satisfaga a ambas partes. El énfasis estaría entonces puesto en que, de algún modo, podría haber una distorsión cognitiva en tanto que esa contraposición de intereses o creencias no necesariamente es tal. En ese sentido, esta concepción implicaría buscar formas de corregir esas percepciones a través de la comunicación y la modificación cognitiva.

Para Coser (1972) un conflicto es una lucha sobre valores, estatus, poder y recursos en el cual la intención de los oponentes es neutralizar a su rival. Se entiende desde aquí como algo que ocurre cuando dos o más partes compitan entre ellas para asegurarse un resultado que es mutuamente excluyente. En esta definición se puede vislumbrar esa connotación destructiva que suele otorgársele al conflicto. Parte de la idea de que el resultado del conflicto es de estructura ganar o perder por naturaleza e implica algún tipo de compromiso. Lo que decide aquí el resultado del conflicto son factores externos como las leyes, intervención de terceros, etc. Los procedimientos tradicionales de enfrentarse al conflicto (negociación, mediación, arbitraje, adjudicación y legislación) están caracterizados por estos rasgos y se usan cuando lo que está en juego son intereses negociables, no cuando lo que cuenta son las necesidades humanas.

Burton (1991, en Alzate, 1998) plantea que el conflicto está profundamente enraizado en las necesidades humanas, implica asuntos que no son negociables. Cuando se suprime un conflicto a través de mecanismos como la mediación o la negociación, alguna o todas las partes pierden algo, como consecuencia de la aplicación de una norma social o legal. Sólo es resuelto cuando el resultado final satisface completamente las necesidades de todas las partes. Esto requeriría de importantes cambios políticos y una reestructuración del entorno. Sin embargo, hay determinadas áreas de conflicto en las que puede no existir resolución (terrorismo, violencia juvenil, drogas, etc.) en esas circunstancias debería darse paso a la prevención, que es un enfoque del conflicto en que se adoptan los pasos para eliminar sus fuentes y se promueven condiciones en las que el control del comportamiento sea realizado por relaciones cooperativas y cargadas de valor.

El pensamiento tradicional lleva a la creencia de que los conflictos son sólo sobre intereses, y, por tanto, el individuo puede ser socializado y coaccionado. Sin embargo, teoría y práctica revelan que los conflictos prolongados son sobre necesidades humanas no negociables. Por tanto, es imposible socializar al individuo en comportamientos que vayan contra esos requerimientos, y la resolución de conflictos depende de la satisfacción de ellos. Es importante señalar que este autor parte del análisis de conflictos (ej.: entre naciones, raciales, etc.) que ponen en juego valores fundamentales del ser humano.

Desde la psicología cognitiva, Kelman (1986, en Alzate, 1998) propone que los factores psicológicos contribuyen a la perpetuación de los conflictos y no pueden ser separados de las condiciones sociales y políticas subyacentes. La mayor parte de la investigación psicológica sobre el conflicto resalta la importancia de la percepción en relación a los motivos, sugiriendo que muchas veces en las situaciones de conflicto, ocurren distorsiones perceptivas respecto a la otra parte. Desde aquí se desprende que la interacción directa y la comunicación entre las partes en conflicto pueden generar cambios en las actitudes y percepciones, lo cual facilita cambios a otros niveles.



Una definición que integra todos estos aspectos y que guiará el estudio es la propuesta por el sociólogo Galtung (1989, en Alzate, 1998), que entiende el conflicto como una “incompatibilidad que ocurre dentro de un sistema basado en la persecución de objetivos. Estos objetivos incluyen las necesidades, valores e intereses, aunque los conflictos básicos implican necesidades humanas básicas”<sup>9</sup> (p. 22). Esta definición integra la dimensión sociopolítica y psicológica del conflicto mismo, entendiendo ambas como interrelacionadas. A la vez, el término “incompatibilidad” supone una tensión entre dos partes que no sólo se limita al ámbito cognitivo y sus posibles distorsiones (como plantean algunos autores), sino que dice relación con necesidades y deseos, muchas veces no elaborados por los sujetos en juego.

Un conflicto no se produciría sólo por diferencias de intereses sino también porque estas diferencias son consideradas significativas y para que esto ocurra se requiere de un consenso que es construido por instituciones y grupos, por tanto, resultados de procesos sociales. Según Sara Cobb, “los conflictos deben ser entendidos como un fenómeno discursivo, un proceso que involucra la interacción de historias, una interacción que acaba por ser rotulada como problemática por el sistema en el interior del cual son relatadas” (en Leoz, 2004: 3).

El conflicto puede entenderse como un proceso interaccional, que como tal nace, crece, se desarrolla y puede a veces transformarse, desaparecer y permanecer estacionario. Se co-construye recíprocamente entre dos o más partes, por lo tanto podemos decir que el conflicto, para ser denotado como tal, implica en primer lugar un reconocimiento y consenso acerca de su existencia, es decir, que ambas partes verbalicen y tomen conciencia de lo que se está enfrentando.

Podemos entender desde la definición mencionada que el conflicto es potenciado en el contexto de un sistema social que genera diferencias y desigualdades, lo cual puede verse reflejado en la escuela en tanto institución socializadora, donde funciones, roles, grupos y personas entran en constante oposición y contradicción. Es por esto que el foco del estudio será el conflicto, en tanto éste es la manifestación de la reproducción de las relaciones de clase, la cual es resultado de una acción pedagógica que se ejerce sobre sujetos que, provenientes de distintas familias y “educaciones primeras”, heredan capitales culturales diferentes.

Según Bordieu y Passeron (1979) la escuela, al asumir estas diferencias como puramente escolares, contribuye a reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su interiorización y persuadiendo a los individuos de que ésta no es social sino individual. Esto se ve claramente ejemplificado en el frecuente dicho de profesores y padres: “este niño es flojo”, “no se la puede” o “si

---

<sup>9</sup> Entendiendo por tales a “necesidades básicas, que son las que comparte el hombre con el resto de los seres vivos y las necesidades sociales, que son las originadas por el momento histórico y el contexto social en que se vive. (...). A veces se clasifican también las necesidades en primarias y secundarias, considerando como necesidades primarias todas las que una sociedad considera imprescindibles para un ciudadano normal o medio. (EMVI, 2004)

se esfuerza le va a ir bien”, los cuales no toman en cuenta las condicionantes socioculturales del rendimiento escolar y el contexto en que un escolar puede fracasar o cumplir con las metas socialmente exigidas. En este caso, a la base de ésta atribución individual del fracaso, no se percibe un conflicto, ya que ambos actores asumen la norma institucional en la cual el proceso de enseñanza-aprendizaje no considera todas las variables en juego y en tensión que dan lugar a estos resultados. Sin embargo, el conflicto está presente y se padece de distinta forma por los actores (malestar, stress, culpa, queja, etc.).

En virtud del proceso de socialización, cada niño es integrado según las normas, valores y actitudes de sus mayores, y por ende, de su clase, ámbito social y subcultura. Si durante su juventud el hombre se encuentra con un mundo que no responde a los patrones culturales con los que fue formado, puede desarrollar comportamientos que van desde el antiautoritarismo extremo hasta la aceptación de todas las contradicciones que la crisis le presenta, mediante su sumisión y adaptación táctica a cada coyuntura. Cuando esta manifestación de los jóvenes no es comprendida ni aceptada por el mundo adulto, aparece el conflicto social intergeneracional (Marín, 2004). Podemos plantear aquí que la escuela es un escenario de permanente conflicto intergeneracional, ya que está fundada por una generación adulta que demanda al joven su adaptación a un sistema de cuya construcción nunca fue parte. Es así que algunas manifestaciones de resistencia pueden ser interpretadas por la cultura adulta como anomalías del joven y no como un conflicto en el cual es la relación entre ambos actores la que genera malestar.

### **a) Niveles de Análisis del Conflicto**

Según Lewicki, Litterer, Minton y Saunders, (1994, en Alzate, 1998) se puede clasificar el conflicto en cuatro niveles:

- *Intrapersonal o Intrapsíquico*: El origen de estos conflictos incluye ideas, pensamientos, emociones, etc. que entran en colisión unos con otros.
- *Interpersonal*: Ocurre entre personas. La mayor parte de la teoría sobre negociación y mediación se refiere a la resolución de conflictos interpersonales.
- *Intragrupal*: Se da dentro de un pequeño grupo. En este nivel se analiza como el conflicto afecta la capacidad del grupo para resolver sus disputas y continuar persiguiendo sus objetivos.
- *Intergrupala o Internacional*: Se da entre grupos grandes, lo cual lo complejiza debido a la cantidad de gente implicada y a las interacciones entre ellos. Los conflictos pueden darse en forma simultánea dentro y entre grupos.

A través de los distintos niveles de análisis, el conflicto presenta características comunes:

1. Derivan de una divergencia percibida de intereses.

2. Hay un número limitado de estrategias para afrontarlos.
3. Contienen una mezcla de motivos.
4. Pueden terminar a través del comportamiento o a través del cambio actitudinal.
5. Lleva a resultados que van desde lo destructivo a lo constructivo.
6. Surge a partir de una amplia variedad de antecedentes.

Todos los conflictos sociales implican una percepción de intereses divergente, es decir que un conflicto implica frecuentemente un grado de incompatibilidad percibida por las partes, en relación a los objetivos o a los medios utilizados para alcanzarlos. Independientemente del nivel de análisis, las partes tienden a percibir de manera distorsionada el problema que las enfrenta. El conflicto sobre determinados temas puede estar obscurecido por problemas en otros niveles y esto ocurre tanto a nivel interpersonal, intergrupala, interorganizacional e internacional (Alzate, 1998). Por ejemplo, un profesor puede estar en desacuerdo con la forma actual de expresión de un alumno y viceversa (nivel interpersonal), cuando el conflicto lo que realmente refleja es un contexto y experiencia dispares en torno a la educación de cada actor involucrado (nivel intergrupala).

### ***b) Estrategias de Resolución de Conflictos***

Según Rubin et al. (1994, en Alzate, 1998):

**Dominación:** Ocurre cuando una de las partes intenta imponer sus deseos por medios físicos o psicológicos, lo cual implica el uso de la violencia. Esto tiene directa relación con la posición que ocupan los disputantes en la estructura de poder.

**Capitulación:** Consiste en que una de las partes cede en forma unilateral ante la otra, independiente de la magnitud de sus demandas. Puede resultar de la creencia del que toma decisiones de que tiene pocas opciones.

**Retirada:** Sucede cuando una parte abandona el conflicto, negándose a seguir formando parte de él por más tiempo.

**Inactividad:** La inactividad se da cuando una parte no hace nada, deliberadamente, esperando que el tiempo de paso a una solución.

**Negociación:** Se realiza cuando dos o más partes interdependientes usan el sistema de oferta y contraoferta, buscando un acuerdo que resulte mutuamente aceptable.

**Intervención de Terceras Partes:** Método en el cual un individuo o grupo que no es parte del conflicto, es decir, que representa imparcialidad para las partes involucradas, interviene para ayudar a identificar los problemas y avanzar hacia un acuerdo. En Psicología Social, se llama a este proceso, la mediación, práctica que ha sido más desarrollada especialmente en ámbitos

judiciales, de terapia familiar y en diversas organizaciones. Se tiende a utilizar en casos en que la intensidad del conflicto es baja y sólo necesaria cuando las partes han intentado buscar una solución sin tener éxito.

Morton Deutsch (1960) observó que todos los conflictos eran impulsados por una o más de las tres motivaciones subyacentes: competitiva, cooperativa e individualista. La primera lleva a intentar conseguir lo máximo posible a costa del otro. La segunda invoca la norma “todos ganamos”, es decir, que el otro también consiga lo máximo que sea posible. La tercera implicaría tomar decisiones prescindiendo de la otra parte, en la búsqueda de los propios objetivos. Podríamos decir que esta última se fomenta en el sistema capitalista actual basado en el ideal del éxito material y la acumulación de capital en beneficio propio. Más aún, en el sistema educativo se tiende a exaltar este fin para el cual es necesario esforzarse y llegar a “ser alguien” en la vida, como sinónimo de obtener una profesión que permita acceder a mayores beneficios que la generación de los propios padres.

Según el autor, en raras ocasiones los conflictos son puramente competitivos, cooperativos o individualistas. Casi siempre son situaciones en las que se combinan una serie de motivaciones, especialmente en aquellos conflictos caracterizados por la interdependencia. Si dos personas tienen algo que la otra quiere o desea, se necesita que cooperen a pesar de que cada una trate de conseguir lo máximo posible.

Todo conflicto en cualquier nivel, puede llegar a una de las dos grandes categorías de solución: acuerdo y resolución. El acuerdo se refiere a un cambio comportamental que ocurre cuando ambas partes encuentran una vía para llegar a un consenso pero su posición actitudinal básica permanece sin cambio. La resolución implica tanto un cambio en el comportamiento como una convergencia en las actitudes subyacentes. Un cambio comportamental sin cambio actitudinal ocurre cuando una parte se somete a la demanda de la otra, pero continúa sintiéndose coaccionada. La resolución del conflicto implica un cambio actitudinal mutuo que lleva a las partes a internalizar un nuevo patrón de interacción. Es decir, el acuerdo ocurre porque las actitudes de los disputantes se han modificado.

Entendiendo actitud como:

“Predisposición de la persona a responder de una manera determinada frente a un estímulo tras evaluarlo positiva o negativamente. Las actitudes encarnan valores y son tendencias o predisposiciones de un individuo. Contienen componentes cognitivos, afectivos y de acción. Podríamos afirmar, entonces, que los valores que tiene una persona se evidencian en sus actitudes.” (Santillana, 2004: 4)

Se desprende de aquí que las actitudes que se tengan en relación a los conflictos son de gran relevancia para la forma en que se enfrenten y éstas, a la vez, se van moldeando a través de la experiencia con ellos.

Es entonces cuando se resuelve un conflicto, que se pueden construir nuevos patrones de relación entre personas, grupos u organizaciones, cuando se logra generar un acuerdo que permite la satisfacción de las necesidades de ambas partes. Esto se vuelve más complejo cuando hablamos de un conflicto social que dice relación con la estructura de clases, ya que los que están más o menos satisfechos con el status quo y desconfían de las innovaciones, no crean condiciones favorables al cambio. Por lo tanto, podemos decir que existen grupos de poder a quienes no les favorece que se cuestione la forma en que funciona el sistema social actual.

Lo mismo ocurre en la escuela, lugar donde la autoridad del profesor está siendo cuestionada constantemente por el alumno, quien se resiste de diversas formas a una estructura jerárquica que le es impuesta y en la cual no ve acogidos sus intereses, críticas y propuestas. Cabría preguntarse si realmente la estructura escolar, tomando en cuenta su función social, sobreviviría a semejante proceso de encuentro y democratización de las relaciones educativas. Según un estudio realizado por Edwards y Assaél (1991) la estructura jerárquica escolar en sí misma es conflictiva porque genera disputas de poder, de status y roles con diversas consecuencias en las relaciones que se establecen entre los distintos actores.

Al respecto podemos mencionar como ejemplo, que los estudiantes compiten por la aprobación de su profesor, por las notas, el status y una “carrera” que les permita más adelante conseguir mejores estudios. Ahora, si sólo nos quedamos en el nivel de un conflicto entre alumnos, dejamos de lado todo el contexto socioeconómico que lleva a que ellos busquen nuevas alternativas, en un sistema que se basa en la selección y la competencia.

Según Deutsch (1990, en Alzate, 1998) un proceso constructivo de resolver conflictos es similar a un proceso cooperativo de resolver problemas, mientras que un proceso destructivo de resolver conflictos tiene muchas semejanzas con los procesos competitivos de interacción social. Ahora, revisando la bibliografía existente en relación a resolución de conflictos en la escuela existe una carencia de un marco teórico desde el cual analizar los comportamientos y actitudes relacionados con este tipo de programas. A juicio de Alzate, esto ocurre porque el interés de enfrentar los conflictos en la escuela surge más bien de un “voluntarismo militante” y comprometido con movimientos pacifistas, educadores por la paz, posicionamientos contra la militarización y jerarquización de la sociedad. Fruto de esto surgen, en Estados Unidos durante la década de los setenta, gran variedad de programas dirigidos a crear un nuevo ciudadano, más pacífico, cooperativo y tolerante. Ese propósito no se ha visto acompañado de una reflexión teórica que de sustento a esos programas.

Según el autor, el marco teórico propuesto debería afrontar

“el problema de la agresión humana y dirigirse específicamente a explicar los comportamientos agresivos y no agresivos que surgen a la hora de enfrentar una situación de conflicto, con todos los procesos psicológicos intermedios que tienen

lugar entre la exposición a la situación y la conducta final.” (Alzate, 1998: 257)

Esto plantea que es necesario preguntarnos qué vamos a entender por agresión para definir cuáles van a ser las formas no agresivas de enfrentar los conflictos. Los programas de resolución de conflictos pretenden incidir en esas operaciones que median la acción para que el comportamiento de los sujetos ante el conflicto pueda ser más positivo, entendiendo esto como la obtención del máximo beneficio posible para las partes en disputa, evitando las dinámicas destructivas.

### ***c) El Conflicto y la Institución Educativa***

Según Lidia Fernández (1994) las instituciones existen

“en el nivel simbólico de la vida social, a través de representaciones y diferentes cristalizaciones de significados que se transmiten explícita (en el discurso manifiesto o latente) o implícitamente (en la interacción misma). La incorporación de estas representaciones y significados en los niveles inconscientes y su asociación con imágenes y representaciones de ídolos primarios permiten a las instituciones sociales operar sobre la intimidad de los individuos, ordenando su percepción y dirigiendo las atribuciones de sentido según se lo considera normal y deseable.” (Fernández, 1994: 35-36)

Esto implica que las instituciones y su funcionamiento no solo son entidades externas sino que son incorporadas en la subjetividad de los individuos que las componen, lo cual aumenta su impacto e influencia sobre sus comportamientos.

A la vez, según la autora, toda institución educativa se ve cruzada por los siguientes elementos:

- Un conjunto amplio de seres humanos y su particular forma de organización, que les permite asegurar las necesidades básicas para subsistir.
- Un conjunto de producciones culturales que procuran sostener esta organización porque ha demostrado ser útil para un cierto fin.
- Un proceso que posibilita este sostén, la socialización, y otros que acuden a apoyarlo en sus efectos, los del control social.
- Una tensión inevitable entre los deseos de los individuos y la necesidad de amoldarlos a la forma social admitida.
- Otro conjunto de producciones culturales destinadas a convencer y generar la decisión que exige el sacrificio del deseo individual en pro de la estabilidad colectiva.

Ahora, esto resulta realmente complejo si pensamos que el conjunto social no es homogéneo en cuanto a oportunidades y su entramado tiende a encubrir la violencia que implica la expropiación de derechos en el origen de esas diferencias y las establece como un orden natural. Otra tensión inevitable es la que se configura entre los grupos y sectores con diferente posición respecto de esos

derechos especiales. Desde este nivel de la descripción, las instituciones que preservan la subsistencia del conjunto social son también maneras de preservar la particular forma como se ha distribuido el poder para el uso privilegiado de bienes económicos, sociales y culturales. Es particular la fuerza con que se ocultan y rechazan los conflictos de poder y la dimensión política que toda institución contiene. Incluso al concebir la escuela como “el segundo hogar”, se la está caracterizando como un espacio libre de conflicto (Fernández, 1994).

Cuando las instituciones se singularizan en la forma de una unidad organizacional concreta, en ellas el sujeto encuentra por un lado, seguridad, pertenencia y desarrollo; y por otro, la enajenación, la exclusión y el sufrimiento. El conflicto se hace evidente en la medida en que las instituciones educativas sufren la incidencia de mandatos sociales de carácter paradójico. Por ejemplo, cuando se ven demandados a asegurar una educación para todos y al mismo tiempo garantizar la selección de algunos; esto es, los mecanismos de exclusión que la misma institución educativa genera al no incorporar en el currículum la cultura juvenil popular de los nuevos alumnos y perder la capacidad de retención (Redondo, 2000).

Sin embargo, se critica a los teóricos de la reproducción al sugerir que pensar la escuela como un espacio donde solo se coarta la libertad y se reproduce un orden social determinado pasa a cumplir la función de ocultar su real potencial de cambio. Las escuelas son instituciones que encierran todas las paradojas de la vida social. De ahí surge la importancia de describir y desentrañar las contradicciones, dinamismos y conflictos que se manifiestan en ella para utilizar ese saber en pro de la desalienación.

El aporte de las corrientes institucionalistas francesas (Loreau, 1975, 1977, Lapassade, 1974, 1977, 1980 y Barbier, 1977, en Fernández, 1994) es que toman en cuenta lo dialéctico en la dinámica institucional y proponen discriminar en la operación concreta de las instituciones (como dimensiones complementarias siempre presentes) lo instituido (lo fijo, lo estable) y lo instituyente (el cuestionamiento, la crítica y la propuesta opuesta o de transformación). En este último nivel es donde se ubica una perspectiva centrada en el conflicto, como potencial de cambio, signo de la alienación existente en la escuela. Es decir que, un enfoque basado en el conflicto como elemento de análisis apunta a dar cuenta de aquellos elementos que están impidiendo, obstaculizando y deteriorando la conciencia del lugar que el individuo ocupa dentro de la institución.

Según Fernández, en la intimidad de todas las formas de agrupación y en la de los individuos parece existir el conflicto provocado por la tendencia a encubrir o develar las significaciones, que han sido objeto de represión psicoafectiva o sociopolítica. Basados en los aportes de la escuela francesa, podemos decir que lo institucional (en su papel de articulador de ambos tipos de significación) es la dimensión del comportamiento humano que expresa en el nivel concreto la dialéctica de ese conflicto o, dicho de otro modo, la tensión entre las tendencias a proteger y a cambiar lo establecido. Es decir que, el conflicto no tendría un peso

en sí mismo sino como significativo de otros procesos psicosociales que se han ido reprimiendo en las conciencias individuales y colectivas en la medida en que nos hablan de la violencia intrínseca del funcionamiento de la escuela.

## ii. Teoría de la Identidad Social y de los Grupos

Si en la institución según la perspectiva anterior ciertas formas de relaciones sociales, tomadas como generales, se instrumentalizan en las organizaciones y en las técnicas, siendo en ellas producidas, re-producidas, y transformadas, nos preocuparemos de visualizar qué relación hay entre la institución y los grupos que encarnan estas relaciones al interior del sistema educativo.

Uno de los problemas principales en la psicología social ha sido el tema de la relación individuo-grupo. La psicología social tradicional de principios del siglo pasado consideraba que el grupo era una construcción posterior a los sujetos, por lo que se comprendía como una “suma de individuos” y su funcionamiento se explicaba en términos de la interacción entre individuos, es decir que hay un énfasis de lo conductual e individual en el análisis de lo grupal (Tajfel, 1984). La teoría de los grupos actualmente no se interesa por saber qué son los grupos sino sobre lo grupal, es decir por los conocimientos que se tienen sobre las relaciones tanto interpersonales como grupales (Ana Ma. Fernández, 1989). La relación interpersonal no necesariamente es grupal, la distinción está en que una relación será grupal sólo en la medida en que los individuos en interacción se perciban a sí mismo y/o al otro(s) como parte de un grupo (Valdivieso, 2001).

En particular, la Teoría de la identidad social, surge desde una perspectiva sociocognitiva, que cuestiona la forma de entender lo social y concibe que lo grupal configura internamente al individuo, es decir comprende de manera inversa la grupalidad, ya no como una formación especial de individuos, sino como una construcción tanto psicológica como social, por tanto dinámica. Desde el criterio de esta teoría, a la cual nos adscribimos, un grupo sería un conjunto de individuos que se perciben a sí mismos como miembros de la misma categoría social, que comparten alguna implicación emocional en esta definición común de sí mismos y que logran algún grado de consenso social acerca de la evaluación de su grupo y de la pertenencia a él (Canto, 2000). El grupo otorga entonces un status, e incluso una individualidad, una identidad social y a la vez, las personas configuran universos grupales de diverso orden y tamaño en los que se comportan y se refieren de acuerdo a esta pertenencia. Para Tajfel, una conceptualización de grupo psicosocial debe incluir estas dos dimensiones, la existencia para sus miembros y el reconocimiento del mismo en la realidad social. Turner, integra estos elementos y define el grupo psicológico como aquel que *“es significativo, para los miembros que lo forman, al que se remiten subjetivamente para la comparación social y para la adquisición de normas y valores, al que aceptan pertenecer personalmente y que influye sobre sus actitudes y comportamiento”* (Turner, 1989, 24).



Según Marta Souto (2000), las formaciones grupales al interior de la escuela, tienen características específicas para cada institución: son construcciones que se conforman en los procesos dinámicos de interacción entre los sujetos, en un espacio institucional compartido y son por ello relacionales.

Los grupos como proceso, surgen en la intermediación de los sujetos, sus necesidades, deseos y expectativas, y la institución con sus propias características culturales históricas, su estilo, imagen e identidad. Es importante para el psicólogo social focalizarlos ya que posibilitan la articulación de lo social, institucional y subjetivo es decir, ponen en conjugación procesos sociales y psíquicos de vínculo entre los miembros, por un lado y éstos y la institución por otro. Souto (2000) destaca también que los grupos juegan un rol activo en la cadena de retransmisión de la cultura institucional asegurando la continuidad a través del aprendizaje y la socialización de los sujetos en la idiosincrasia de la escuela.

Podemos entender este fenómeno de lo grupal, al introducirnos a las construcciones mentales que se generan desde los diferentes contextos o planos de la realidad que enfrenta la persona (Tajfel, 1981); en este caso, en el contexto escolar. Esta clase de efectos constituyen las *categorías sociales*, distintas a la clasificación cognitiva de los estímulos físicos, que nos ayudan a clasificarnos y definirnos como miembros de un determinado grupo. Al interior de un grupo, nuestro sentido de identidad se va demarcado por nuestra pertenencia a los mismos. Un ejemplo fundamental es la *autodescripción* que entregan los individuos, siempre referida a asociaciones, representaciones y rótulos grupales (Turner, 1990). Éstas, a su vez, configuran rótulos por los cuales el alumno se distingue o identifica. Si se indaga en estas distinciones sociales, se advierten los valores, las creencias, percepciones, expectativas, etc., reducidas a la categoría que no son neutras, vale decir, tienen significado y valor para sus miembros y que por lo tanto, pueden afectar al grupo que las vivencia y practica en las instituciones educativas<sup>10</sup>.

La teoría de la identidad social derivada de la pertenencia grupal, posee una larga historia, sin embargo, sólo en los años 70 se le dio gran importancia. Tajfel y Turner, suponen que la tendencia a preferir un autoconcepto positivo, lleva la inclinación hacia el endogrupo<sup>11</sup>, y es por medio de la comparación con el exogrupo, donde se construye el autoestima de los sujetos; siendo parte sustancial del autoconcepto, y por lo tanto, de nuestra identidad social que se conforma a la par con la personalidad. Así la teoría de la identidad social, parece provocar una posible explosión de la predisposición de la gente a favorecer los

<sup>10</sup> En este sentido, es concebible que se impongan categorías que más que favorecer el autoconcepto lo desfavorezcan, produciendo el efecto de baja o alta autoestima que extreman la ansiedad del educando a responder con éxito en su escuela, trasladando una necesidad externa (de la escuela, "el buen alumno") en una necesidad impostergable interna, que realmente es impuesta por el contexto que lo impele a reaccionar con premura (miedo al retraso o a ser "retrasado"), lo que también se le llama profecía de autocumplimiento impuesta. (Coll, 1990)

<sup>11</sup> Llámese grupo al cual el individuo se reconoce como perteneciente y se identifica con él, a diferencia del exogrupo que se ubicaría en el otro polo como grupo ajeno y diferente al endogrupo por el cual se distingue.

endogrupos y a atribuirles características positivas; y rechazar por el contrario al exo-grupo. Tajfel, se dedica a comprender este impacto de la pertenencia al grupo sobre la conducta individual. Esto implica que los grupos humanos están en la categoría de “conjuntos de circunstancias ambientales” de alguna manera superpuestas a la conducta individual que es afectada por el comportamiento de otros individuos. Este autor, rescata que estas personas han sido caracterizados de diversas maneras como agentes de socialización (podríamos pensar en el profesor), personas estímulo, modelos de comparación, comunicantes y actores ligados al individuo (el educando) a través de contingencias fácticas (se enmarca a la dinámica de las relaciones escolares) a las cuales pertenecen. La existencia de una apreciación positiva hacia el endogrupo lleva a un lazo entre la discriminación intergrupala y autoestima, ya que es la oportunidad de expresar un rechazo hacia el exogrupo que eleve la suya.

Durante el desarrollo vital, se enfatizan ciertas categorías (percepción selectiva) y el sistema educativo en general, es un factor que guía hacia un polo más que a otro produciendo conflictos fuertes en la dinámica escolar que promueven la memoria y la permanencia de esas categorías. El sistema escolar impone una normativa social que responde a los intereses de una minoría (Redondo, 2000). Con respecto a las funciones estructurales de la escuela nos señala que “en la escuela más que aprenderse contenidos, se aprenden relaciones sociales, que reproducen las relaciones de producción”. Así, el proceso de escolarización, es sinónimo de ‘normalización’.

Las relaciones sociales son parte fundamental en el entendimiento de la dinámica interpersonal e intergrupala dentro de la escuela e influyen rotundamente en que los procesos de enseñanza aprendizaje tengan o no los resultados esperados (Cassasus, 2003) Esto es relevante cuando lo asociamos a las relaciones conflictivas que se sustentan y reproducen en la dinámica escolar y que afectan la concepción de sí mismo que tiene el estudiante, ya que se le rotula *quién* es en el conflicto.

Las personas pasan a ser representantes individuales de los grupos que son catalogados en el conflicto, pudiendo representar dentro de muchas otras imágenes culturales, las relaciones de producción predominantes en una sociedad que configuran los comportamientos principales de grupos y personas. Por ejemplo, un profesor que aprecie negativamente a los jóvenes, dado un contexto sociocultural desfavorecido y la constante manifestación de hiperactividad o desorden. Esto se desarrolla en una de las teorías de enfoque sociológico de la reproducción, que analiza Henry Giroux (1983), al preguntarse cómo se construye la subjetividad en la escuela, cómo influyen las ideologías de la institución en las personalidades y necesidades de los estudiantes en términos de crear y perpetuar las desigualdades sociales. Desde Althusser (1969, en Giroux, 1983), la ideología es definida como esos sistemas de significados, representaciones y valores, incluidos prácticas concretas, que estructuran el inconsciente de los estudiantes. A la hora de detenernos en la rotulación y sus efectos (Coll, Palacio y Marchesi, 1990) podemos decir, que ésta se relacionan con las expectativas que los

profesores como grupo se adscriben, en oposición muchas veces a sus deseos y que operan como parte de la ideología escolar a favor del disciplinamiento, obediencia y conformidad. Esto termina afectando por un lado, los recursos cognitivo-emocionales de los estudiantes, por la estigmatización que son sometidos y por otro, ponen en tela de juicio la permanencia del docente en el establecimiento.

Según Souto (2000), existen diversas formaciones grupales al interior de la escuela<sup>12</sup> de acuerdo a rasgos institucionales particulares: el disciplinamiento y la conservación del pasado, el prestigio académico y la violencia. Estas formaciones, son

“encargadas de dar cabida a los sujetos que replican, contestan producen o reproducen aquellos significados vinculados a la identidad institucional, a su cultura y al cumplimiento de sus mandatos fundacionales. Ellas transmiten la cultura a nuevas generaciones y pueden generar nuevas formas en ese contacto de lo nuevo y lo viejo, lo joven y lo adulto de los tiempos actuales y pretéritos de la génesis escolar, de lo individual y institucional (...) Es en la relación sujeto-institución y las formaciones grupales, donde se establece el conflicto de pertenencia y donde se juega el destino de los miembros en tanto tales.” (Souto, 2000: 89)

El disciplinamiento según Foucault (1983), es el arte de transformar a los individuos en seres dóciles para ser enseñados y conducidos, procede de manera minuciosa, desde los detalles, con instrumentos simples, pero de forma permanente constituyendo una maquinaria que mantiene los niveles de disciplina a través de técnicas del “buen encauzamiento” (en Souto, 2000). Es en múltiples espacios relacionales del ámbito educacional que aparece la tecnología del poder y se puede observar con mayor detención en el espacio de la clase. El control es minucioso y se vale de estrategias como la relación familiar, el seguimiento del alumno, el cuidado, el conocimiento personalizado de cada uno y de su familia, la insistencia cotidiana. Esto se refuerza con mecanismos de identificación de las figuras parentales que son provocados por el tipo de desempeño de autoridad de los inspectores; ejerce control sobre los tiempos, los espacios (adentro y afuera de la escuela), los cuerpos, la vestimenta, las conductas, los rendimientos, la asistencia, lo público y lo privado, todo puede ser y es controlado. Los problemas se atienden individualmente, propiciar las relaciones sociales no es propósito de la escuela. El sometimiento obtura el deseo, y eso se puede comprobar en la tranquilidad de la escuela donde impera la ley impuesta por no existir posibilidad de transar y aliarse en torno a las necesidades conjuntas. Se quita y elimina el surgimiento de un poder colectivo mientras se viva en la dependencia a los sostenedores, los imaginarios, el pasado y los mandatos externos.

---

<sup>12</sup> En este caso los investigadores elaboran los resultados del análisis que dan cuenta de la realidad de tres escuelas estatales de Buenos Aires, de condiciones similares a las nuestras vale decir diversas en características tales como imagen y prestigio institucional, género para el cual se creó (mixto), población a la que se atiende.

A partir de la Teoría dialéctica de Jean Paul Sartre, se identifican dos tipos de formaciones grupales interesantes a destacar que se generan en el aula en torno al disciplinamiento: La serie Institucional y el de las Formaciones Larvarias.

#### a) La serialidad

“es la primera forma que surge en el orden de lo práctico-inerte y en una circularidad estática definida por las características del colectivo (...) en ella se caracteriza un tipo de relación de no diferenciación, de equivalencia de unos miembros con los otros lo cual llega a que en la serie puedan ser sustituibles y reemplazables.” (Souto, 2000:131)

En el aula se genera esta serie en la relación grupo-clase centrado en el docente con escasa interacción entre los miembros. La escasa comunicación es vista como ilegal dado que va contra la norma del completo silencio y por ello son controlados, incluso por los mismos alumnos que han internalizado la necesidad de la regulación institucional. Además se utiliza la exclusión como mecanismo para expulsar a los que no cumplen con las pautas de disciplina y así mantenerlas (o se amoldan o parten). El docente describe al grupo en función del cumplimiento de las exigencias o por la caracterización de miembros provocadores de indisciplina o por su unidad, algunos plantean desconocer al grupo. De los rasgos de estos cursos destacamos los siguientes:

- La ausencia de figuras centrales que los nucleen.
- La conformación como yuxtaposición de subgrupos pequeños (triángulos y parejas) generalmente por proximidad física en la distribución en el aula.
- Los rechazos mutuos entre miembros y entre subgrupos
- Los problemas de relación entre ellos
- Numero elevado de integrantes
- La dificultad de reconocer la existencia de subgrupos
- El rechazo mutuo desde los que vienen de la escuela primaria que son más estructurados y cerrados y los alumnos nuevos con los que no comparten esa historia.
- La historia de la constitución del grupo actual, signada por la pérdida de miembros excluidos en años anteriores.
- El escaso contacto espontáneo entre los alumnos en los momentos de recreo, horas libres, etc.

Existe poca integración entre los miembros de los cursos y dificultades para el desarrollo de la grupalidad, que es coartada por procesos de institucionalización y burocratización (Souto, 2000). Esta formación como unidad en la cual el otro es ajeno a mí como persona que se da al interior de los grupos-curso, puede ir evolucionando al campo de lo práctico-común, que se guíe por el movimiento histórico y subjetivo en una relación de reciprocidad constitutiva del grupo como referencia y pertenencia.

b) El otro tipo de formación que se encuentra en las escuelas es el de las formaciones larvarias. En ellas el grado de grupalidad alcanzado está en función de la duración de los grupos, la cual es reducida a lo ocasional y a lo breve. Aparece como intercambios para ayudarse, soplarse copiarse en las evaluaciones, explicarse lo que no entienden, charlar algún tema de interés no escolar. Si bien inicialmente aparecen estas instancias grupales de dos o tres personas, que escapan al control y que por momentos intercambian opiniones y sentimientos, en la realidad áulica se transforman en individuales como objeto y resultado de la disciplina. Los alumnos incorporan las normas; el orden impuesto, dice Souto, no es cuestionado explícitamente; aunque las críticas son expresadas con debilidad entre los alumnos o, en algún caso durante la clase donde el docente olvida el contrato de las buenas maneras generando agresión que se devuelve con descontento y ruptura del “orden interno de la clase”.

### iii) Cultura Escolar

La cultura escolar según Jenny Assaél (1984: 281), “constituye las redes de significados que la sociedad y los actores que participan en la escuela han construido, a través de cuyas formas la gente se comporta”. Se considera que la institución escolar configura una cultura en el sentido que se estructura en torno a un conjunto de valores que le son propios y que actúan globalmente sobre sus miembros (Vásquez, 1996). Hay que mencionar al respecto, que

“El conocimiento de la cultura nunca es completo puesto a que existen interpretaciones y consecuencias tácitas y no expresadas, normas ocultas y una comprensión disimulada que los actores sociales muestran en sus comportamientos, sin ser conscientes de lo que están haciendo.” (Vásquez, 1996: 42).

Según Devereux (1970), esto implica que si bien las personas manejan un conocimiento de la cultura en la cual se insertan, este conocimiento es parcial incluso ambiguo, de modo que hay aspectos que no se logran percibir, lo que los investigadores llaman “cultura invisible” (Vásquez, 1996).

Esto se revela a partir de las interpretaciones surgidas de las prácticas cotidianas en las cuales se dinamiza el funcionamiento escolar y se ponen en juego muchos códigos que connotan relaciones de poder y configura lo que Rockwell (1995) señala como estructura de lo cotidiano, es decir, el contexto y las reglas que rigen subrepticamente el orden imperante en la escuela y que reproduce las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad escolar.

Podemos enmarcar la cultura escolar desde la Sociología de la Educación, como la comunicación que se genera entre los sujetos la cual está cruzada o traspasada por la posición que se tiene en la estructura social. Así, al hablar, lo hacemos desde algún lugar y este lugar es de dominador o de dominado, donde la posición ocupada está en función de las relaciones de poder (Gómez, 2001).

Bernstein (1964), es uno de los autores que desde la Sociología de la Educación aborda la cultura escolar, aunque también ha sido comprendida por muchos otros autores que revisaremos más adelante. Su aporte al análisis de la cultura escolar tiene relación con los códigos sociolingüísticos que consigna como las reglas tácitamente adquiridas que seleccionan e integran los significados relevantes, la forma de realización y los contextos evocadores que nombra esta cultura en particular. En este espacio, aparecen significados que son dependientes del contexto (códigos restringidos) y otros independientes del mismo (códigos elaborados), los primeros son particularistas e implícitos y los otros son universalistas y explícitos. Estas formas de comunicarse propenden a una regulación que se ubicaría en estructuras sociales diferentes. La escuela según Bernstein, orienta al educando en una estructura de significados diferentes que no están en correspondencia con el orden de significados que informan la cultura de su contexto de origen.

La significación que busca la escuela entonces, no resulta significativa para el estudiante. Según el autor, la escuela debería posibilitar que el alumno acceda a un proceso de enseñanza, de desarrollo continuo lo que se asimila a un código elaborado en el cual pueda extrapolar a distintos contextos su propia experiencia. Pero se ha visto que el estudiante entra en un choque frontal con su código, el que trae de su experiencia anterior y del exterior de la escuela; y la cultura escolar solo da importancia a códigos elaborados que están fuera del alcance o no son coherentes con los del estudiante (Gómez, 2001).

Complementaria a esta visión, encontramos la de Bordieu (1977), para quien las escuelas son instituciones simbólicas que no imponen abiertamente, pero si reproducen las relaciones de poder al interior de la sociedad. La cultura dominante modela, para los individuos que forman grupos sociales, fines o medios posibles; y lo hace en función de valores, actitudes y formas de explicarse el mundo. Esto convierte a la escuela en un transmisor aparentemente imparcial que transmite contenidos, formas de organizarse, muchas veces sin su contexto y contingencia necesarios (Giroux, 1983).

Este conjunto de prácticas psicosociales estructuran la cultura escolar y, bajo este marco, son estas relaciones regidas por tales códigos interpersonales los que generan el aprendizaje "oculto" (Edwards et al., en Cornejo 2000). Al respecto podemos señalar que el término al que se está aludiendo es el de "currículum oculto", el cual se hace manifiesto en el discurso educativo en la década de 1960, a partir de los trabajos empíricos desarrollados por el pedagogo estadounidense Philip W. Jackson; quien, al analizar los resultados de sus investigaciones etnográficas en centros estudiantiles, pone al descubierto, para la teoría educativa y curricular, un conjunto de fenómenos educativos que tienen como característica especial el ser implícitos y desarrollarse simultáneamente con los procesos oficiales de escolarización.

El currículum pasa a ser un factor básico de la cultura escolar en cuanto a la socialización de sus alumnos, entendiéndose socialización, según Vázquez

(1996), como un proceso que se desarrolla toda la vida, en el cual se adquiere dinámicamente por parte del educando y de los miembros de un grupo los conocimientos y la capacidad de establecer lazos sociales, comprender, practicar e interpretar normas y valores culturales determinados. Por ello, todo su análisis se articula, entre otros aspectos, en los siguientes propósitos: describir estos procesos, determinar su profundidad para cada escolar y para el conjunto de la comunidad estudiantil, establecer las relaciones de poder y jerarquía que surgen y se expresan en un contexto determinado como puede ser el aula (Cisterna, 2003).

El fenómeno del currículum oculto se puede analizar desde dos grandes vertientes de la teoría educativa: la primera, que identificaremos como "teoría clásica del currículum y la educación", y la segunda, que reconoceremos como la "teoría crítica del currículum y la sociedad". El presente se adscribe a esta segunda visión, donde se reconoce que la funcionalidad de las instituciones educativas pasa a ser: inculcar y legitimar el orden institucional y organizacional en correspondencia con uno más macro, el societal (Cisterna, 2003). Para esto la escuela estructura una organización jerárquica muy clara entre sus distintos estamentos; y se realizan una serie de ritos y prácticas sociales rutinarias que mediatizan la convivencia diaria en la escuela.

En Chile la cultura escolar posee elementos derivados del currículum oculto, que contribuyen a la inequidad y suponen una distribución de los recursos en su interior que no asegura necesariamente la igualdad en los logros y las carreras educacionales; lo que se hace más crítico en el caso de los jóvenes de Enseñanza Media, quienes se insertan a esta cultura en un período de cuestionamiento interno y externo sobre la vida y la sociedad. Es aquí donde cobran relevancia otros agentes socializadores que se relacionan con la escuela: la familia, el trabajo y los grupos de pares, quienes contribuyen a darle más sentido identitario a una escuela que parece distanciarse de ellos (Cornejo, 2000).

Los estudios sobre cultura escolar tienden a concluir que en la escuela se hace un intento de homogeneizar a los jóvenes estudiantes en su rol de alumnos y no suelen considerar las actividades y vivencias que tienen fuera de la escuela y que para ellos pasan a ser más importantes que el aprendizaje formal. Los jóvenes aprenden más en las interacciones sociales significativas con sus pares, lo cual no se integra en la educación formal que se asocia a la transmisión de conocimientos principalmente (Edwards et al., 1993). La cultura escolar desempeña un papel importante de control sobre sus alumnos y quienes lleguen a ella con un trasfondo socio-cultural y lingüístico distinto tienen serias posibilidades de sufrir algún tipo de conflicto en el cual se vuelve difícil resignificar e integrar el conjunto de saberes, códigos y la inmensa cantidad de información que van adquiriendo en este contexto (Gómez, 2001).

Según Souto,

“la cultura puede ser pensada tanto como las formas particulares en que la organización institucional conquista el poder y el saber para responder a sus

necesidades, como en la organización construida para regular las relaciones en su interior (...) Cada escuela construye formas propias de saber, de poder y de regulación social. Estas formas pueden diversificarse en una misma institución dando lugar a desdoblamientos, contraposiciones, etc., entre culturas internas como la juvenil y la docente.” (2000: 159).

Se opta por a un concepto de cultura escolar definido como: los significados, creencias y valores aprendidos e incorporados por los actores sociales, que encuadran sus interacciones organizacionales al interior y exterior de la escuela, considerando la convivencia como el marco relacional y el conflicto en la cultura, como el proceso que dinamiza o estanca las relaciones entre dos grupos y por lo cual estructura los cambios de la convivencia que se generen en ella.

### **a) Convivencia y Cultura Escolar**

Desde los inicios de la escuela, ésta fue pensada como un ente homogeneizador, contenedor y reproductor de clases sociales, o al menos así fue proyectada por las clases sociales dominantes. Además de otros aspectos, fue apuntada a satisfacer determinadas necesidades sociales del momento, como asegurar la capacitación mínima que se requería en la etapa de la Revolución Industrial para poder desempeñarse en determinados trabajos (Tedesco, 2004).

La función de la escuela hoy no ha cambiado demasiado, al menos desde el plan educativo que pretenden imponer los gobiernos de turno insertos en un plan del sistema imperante que apunta a mantener la reproducción de los intereses de algunas clases sociales.

En este aspecto, la disciplina juega un papel importante, especialmente en términos del sometimiento, de la imposición de normas a cumplir, y aún del rechazo y la descalificación de aquellos conocimientos populares significativos que cuestionen o contradigan las normas que pautan lo que se debe o no aceptar, hacer, decir y sentir (Neffen, 2004).

En este sentido, la convivencia escolar, la cual la podemos entender como la cultura de las relaciones interpersonales o grupales que se generan en una escuela, adquiere relevancia de ser analizada; pues ésta contiene los elementos indispensables para lograr comprender el posicionamiento más estructural en torno a la educación mencionado anteriormente (Cornejo, 2000). Esto significa que la convivencia nos sirve de escenario para analizar y comprender en qué medida las prácticas educativas se están dirigiendo o no hacia su ideal: la construcción y apoderamiento de un saber significativo para cada educando (y más ampliamente para los miembros de un grupo en su relación con otros). Con respecto a esto, podemos advertir que esta estructura de interacciones sociales está entrando en conflicto, dado el complejo contexto que vive la escuela actualmente. Algunos de los factores que inciden en esta situación son los siguientes (Ianni y Pérez, 1998):



- La diversidad creciente de funciones que debe desempeñar la escuela, sobre todo en su rol socializador.
- Su empobrecimiento en cuanto a recursos.
- Su desactualización en la posesión y uso de herramientas del conocimiento e información actuales.
- Su desconexión con otros cambios en la sociedad actual, como por ej., las estructuras familiares.
- La tensión constante frente a la evaluación de los medios de comunicación, que se centran en sus errores.
- Las distancias generacionales entre adultos y jóvenes.
- Las diferencias socioculturales de sus actores.

Por el hecho de renovarse los alumnos constantemente, los sistemas de convivencia deben ser dinámicos, en la medida en que cambian los actores y las circunstancias. En este sentido, debemos analizar qué factores interpersonales e institucionales intervienen en el conflicto de convivencia generado en la institución escolar. Al parecer solo cuando en una institución escolar se privilegian la comunicación, el respeto mutuo, el diálogo y la participación, se genera un clima adecuado para mejorar la convivencia y posibilitar el aprendizaje. Convivencia y aprendizaje se condicionan mutuamente. Cada uno es condición necesaria para el otro (Ianni y Pérez, 1998).

Desde el Ministerio de Educación se intenta incorporar estos aprendizajes de la convivencia a través de los Objetivos Fundamentales Transversales. Ellos buscan contribuir a fortalecer la formación ética de la persona; a orientar el proceso de crecimiento y autoafirmación personal; y a orientar la forma en que la persona se relaciona con otras personas y con el mundo. Hacen referencia a las finalidades generales de la educación; vale decir, a los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que se espera que los estudiantes desarrollen en el plano personal, intelectual, moral y social. Estos objetivos son asumidos por el currículo en su conjunto, eso sí, adaptándose en el plano operacional a las características del estudiante en el Nivel Medio de Enseñanza.

Los Objetivos Fundamentales Transversales, junto con profundizar la formación de valores fundamentales, buscan desarrollar una actitud reflexiva y crítica, que permita comprender y participar activamente, como ciudadanos, en el cuidado y reforzamiento de la identidad nacional y la integración social, y en la solución de los múltiples problemas que enfrenta la sociedad moderna.

**Crecimiento y autoafirmación personal.** El crecimiento y la autoafirmación personal son objetivos del conjunto de la experiencia formativa que la Educación Media debe ofrecer a sus estudiantes: esto es, estimular los rasgos y cualidades que conformen y afirmen su identidad personal, el sentido de pertenecer y participar en grupos de diversa índole y su disposición al servicio a otros en la comunidad; favorecer el autoconocimiento, el desarrollo de la propia afectividad y el equilibrio emocional; profundizar en el sentido y valor del amor y de la amistad;

desarrollar y reforzar la capacidad de formular proyectos de vida familiares, sociales, laborales, educacionales, que les ayuden a valerse por sí mismos y a estimular su interés por una educación permanente.

**Formación ética.** Busca que los alumnos y alumnas afiancen su capacidad y voluntad para autorregular su conducta y autonomía en función de una conciencia éticamente formada en el sentido de su trascendencia, su vocación por la verdad, la justicia, la belleza, el bien común, el espíritu de servicio y el respeto por el otro.

**La persona y su entorno.** Busca el mejoramiento de la interacción personal, familiar, laboral, social y cívica, contextos en los que deben regir valores de respeto mutuo, ciudadanía activa, identidad nacional y convivencia democrática.

Según Magendzo, al vincular la convivencia escolar con el currículum se está, por un lado, preguntando por cuáles son los aprendizajes que debieran intencionarse deliberadamente con el fin de promover la convivencia escolar y por el otro, se desafía a interrogar la cultura escolar con el fin de tomar conciencia de cuáles son los mensajes ocultos que desde ella se están enviando en relación con la convivencia. Se suma a esto, la necesidad de indagar y cuestionar por qué ciertos aprendizajes vitales para la convivencia escolar como son los relacionados, por ejemplo, con la educación en derechos humanos, educación para la paz, educación para la resolución de conflictos en términos pacíficos, educación para la tolerancia y la no-discriminación, educación para la intersubjetividad y la alteridad, tienen escaso poder, legitimidad y presencia en el currículum (Magendzo en Ruz, 2003).

La convivencia es un intento de equilibrio entre lo individual y lo colectivo, entre el deseo y la ley. Esto implica una renuncia de los sujetos en pro del bien común, del colectivo institucional: ésta, necesaria para la construcción de la convivencia escolar, provoca malestar. La convivencia no se puede separar del conflicto (institucional, grupal, singular). La convivencia escolar es entonces, una construcción y es sinónimo de prevención de conflictos que, al incidir directamente sobre la convivencia institucional, afectan los vínculos interpersonales que se establecen, repercuten en las interrelaciones entre los actores de la escuela, e influyen en los procesos de socialización de los alumnos. La convivencia se manifiesta en un entrecruzamiento de planos constituidos por la institución misma, con su propio modo organizacional, su historia, sus rasgos y redes de interrelación: los protagonistas del proceso educativo y el quehacer propio de la escuela, es decir, el enseñar/aprender. Evidentemente, los conflictos interpersonales se presentan como elementos de convivencia que existen y a los que hay que dar salida. Precisamente la forma de hacerlo será la que nos proporcionará un aprendizaje positivo o no (lo que haría de las consecuencias del conflicto, algo positivo) (Ianni, 2003).

Construir convivencia no significa poner el acento en lo punitivo sino en lo educativo, que puede desprenderse de cualquier situación cotidiana escolar. Poner el acento en lo educativo significa apostar a la palabra como aquello más propio del sujeto y, en consecuencia, el mejor camino para su crecimiento y ubicación en su contexto. Por la palabra se puede tanto dar cauce a las emociones como hacerse cargo de los actos. Cuando la institución no da lugar a la palabra, esas emociones no habladas se vuelven contra el sujeto, de lo cual la escuela no posee registro, o aparecen en el plano de la acción a través de conductas conflictivas, insensatas o de mala fe, juzgadas incomprensibles si no se leen desde una mirada institucional.

Según Ianni y Pérez (1998), la interrelación alumno-docente está dañada puesto que los vínculos estrechamente ligados a la tarea no se consolidan, no se convive. Es decir, el aprendizaje significativo está empobrecido, tanto en lo referente a contenidos curriculares como aspectos vinculares, pues lo vincular se aprende vivencialmente a través de la tarea. Es decir, también se considera aprendizaje significativo, a

“todas aquellas otras acciones no académicas, que son propias del quehacer de la escuela y están estrechamente ligadas al proceso de socialización: la *comunicación, el diálogo, el respeto mutuo, la participación, el compromiso*. Todas ellas serán palabras carentes de significado, vacías de contenido, si no se las *reconoce en actos, si no se las vivencia*. Para que cada uno pueda *apropiarse* de estos "contenidos para la vida" hay que probarlos, ensayarlos, ejercitarlos, practicarlos, repetirlos, es decir, vivirlos en el quehacer cotidiano de la vida escolar” (Ianni, 2003: 4)

Podemos decir entonces que la convivencia se aprende y esto sólo sucede a partir de la experiencia, si se convierte en una necesidad, si se logran cambios duraderos en la conducta, que permitan hacer una adaptación activa al entorno psicosocial de cada uno.

La convivencia también enseña, de ella se aprenden contenidos actitudinales, disposiciones frente a la vida y al mundo que hacen posible el aprendizaje de otros contenidos conceptuales y procedimentales. En este sentido son importantes los valores que trascienden a la tarea. Los valores constituyen un proyecto compartido que da sentido y orienta la formación de actitudes en la escuela. Esta espera una serie de comportamientos adecuados a los valores que inspiran el proyecto educativo. Una de las formas más eficaces para alcanzar la convivencia es a través de proyectos institucionales que sean convocantes, significativos para los actores institucionales y de utilidad a la institución y también “extrainstitucionalmente”. Por estos proyectos, las relaciones cotidianas y rutinarias se modifican; varían los roles y cada integrante asume nuevas responsabilidades, la tarea nuclea a los distintos actores.

Ianni propone que la convivencia se construye en el aula, y que sólo a partir de considerar lo que acontece en el aula, podemos pensar en la convivencia de la

escuela. La construcción y conocimiento de la escuela como totalidad se construye a partir de las experiencias vividas en ese ámbito. El aula sería: el primer espacio de vida pública de los niños, adolescentes y jóvenes, donde construyen las relaciones sociales y desde su ingreso aprende gestos y rituales. Es importante como lugar propicio para incorporar formas de convivencia ligadas a la práctica de la vida democrática ya que desde el inicio de su escolaridad, el niño aprende distintas actividades que se realizan cotidianamente y regulan las interrelaciones con sus pares y adultos: es el ámbito en el que se convive, se habla y se aprende sobre convivencia. En este sentido

“La función socializadora se manifiesta en las interrelaciones cotidianas, en las actividades habituales; también se hacen explícitas en las charlas espontáneas o en discusiones y diálogos planificados para reflexionar sobre esas interrelaciones, para reconocer los acuerdos, las diferencias, las formas de alcanzar el consenso, de aceptar el disenso. Sólo de esta manera se aprende a convivir mejor.” (Ianni, 2003: 2)

El desafío de la escuela es convertirse en propulsora de estos procesos de democratización y participación, lo cual sólo será posible si el aula es la unidad operativa donde además de las acciones propias se gestionan las acciones institucionales.

Ahora bien, la creciente relevancia que se les da a los temas relacionados a la convivencia como la violencia y delincuencia juvenil, han dejado más por investigar en las escuelas. En un estudio reciente de García y Madriaza (2003), la violencia se redefine como un fenómeno que merece mucha atención por ser intrínsecamente ligado a lo social. Esto indica que habría que interpretar la función que cumple o lo que significa para cada actor educativo, ya que existe una percepción desigual al respecto. Lo que podemos apreciar es que no existe diálogo común sobre este tema. La violencia pasa a ser para la institución educativa un acto disruptivo, transgresor del orden, que amenaza la convivencia y por el contrario, para los jóvenes un medio eficaz de identificarse grupalmente, de comunicarse con el otro, de manifestarse en cierta posición grupal, de hacerse visible, un llamado para ser tomado en cuenta. “La escucha y el análisis de la violencia escolar obliga a entender que el conflicto no es solo entre sujetos si no de los sujetos con el orden social en el que deben inscribirse.” (García y Madriaza, 2003: 34). Existe una dificultad en encontrar un lugar intermedio entre estas posiciones, que logre visualizar el sentido de la violencia, que no los aparta, ni daña casualmente, si no que los involucra e implica constantemente como institución educativa, responsable de la convivencia al interior de sus distintos espacios. “La violencia adquiere cualidad de lengua no solo por el acto de la comunicación, si no que por el hecho de surgir de una cultura de la cual es creadora y criatura con códigos propios, con realidades sociales particulares”. (García y Madriaza, 2003: 43)

Resulta de interés abordar estos puntos puesto a que ellos repercuten en los actores, afectan los vínculos personales e inciden en los procesos de subjetivación

/socialización de los alumnos, enmarcados en una concepción del adolescente o joven como ciudadano, no como objeto problema. Ante esta realidad, Ianni, nos propone que para aprender la convivencia, es necesario que se cumplan ciertos procesos que, en su ausencia, obstruyen la convivencia democrática dentro de la escuela:

- Interactuar (intercambiar acciones con otros/as)
- Interrelacionarse (establecer vínculos que implican reciprocidad)
- Dialogar (fundamentalmente ESCUCHAR también hablar con otros/as).
- Participar (actuar con otros/as)
- Comprometerse (asumir responsablemente las acciones con otros/as).
- Compartir propuestas
- Discutir (intercambiar ideas y opiniones diferentes con otros/as).
- Disentir (aceptar que mis ideas o las de otros pueden ser diferentes (encontrar los aspectos comunes implica pérdida y ganancia)
- Reflexionar (volver sobre lo actuado, lo sucedido. “Producir Pensamiento”- conceptualizar sobre las acciones e ideas. (Ianni, en Ruz, 2003).

Si reconocemos que la convivencia es el espacio en el cual se consolidan, se viven, ensayan y se practican los objetivos de educación, vale decir, el apropiarse de contenidos básicos curriculares y relacionales para la vida, podemos decir, que los procesos pedagógicos y la convivencia institucional están indisolublemente vinculados entre sí (Ianni, en Ruz, 2003). En este sentido, si no existe una impregnación de la institución en un proyecto de convivencia convocante (que represente a todos sus actores) y significativo (que implique la consideración de distintas necesidades) que incluya y exceda los contenidos de las asignaturas, es prácticamente imposible modificar las relaciones cotidianas y rutinarias de la escuela en conflicto, es decir, encontramos que no hay sentido de responsabilidad ni de pertenencia sobre la convivencia escolar en pro de la tarea educativa.

Lo formulado hasta aquí permite a Ianni (2003) concluir que diseñar, articular y poner en funcionamiento un Sistema de Convivencia Escolar no es una tarea sencilla por varias razones:

- Requiere de un trabajo compartido para elaborarlo y sostenerlo en su aplicación.
- Demanda tiempo para diseñarlo, para aplicarlo, para probarlo, para adecuarlo.
- Se construye día a día, es decir, que siempre está a prueba.
- No hay recetas infalibles. Sólo se pueden hacer sugerencias y propuestas.
- Hay que generar distintos momentos de encuentro y participación entre los actores institucionales, que permitan el diálogo, la reflexión, el debate.
- Hay que considerar además: las características de cada institución educativa, la existencia, adecuación y/o creación de los tiempos institucionales (no es lo mismo contar con la existencia de horas extraclase o tener que hacer la adecuación de los horarios de clase habituales, etc.), la disponibilidad y uso de los espacios disponibles (escuelas que cuentan con salón de actos y/ o patios cubiertos, escuelas que sólo cuentan con algún Salón de Usos Múltiples).

Si establecemos un recorrido histórico del concepto de la convivencia escolar, podemos pensar que existen antecedentes que dan cuenta del espacio que ocupa en las políticas educativas de distintos países como Colombia, España, Argentina, Chile<sup>13</sup>, etc., desde que en 1997, la UNESCO, a través del documento “La educación encierra un tesoro”. Este documento, fue preparado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, y define como uno de los cuatro pilares de la educación el “Aprender a vivir juntos”<sup>14</sup>. Lo que propone principalmente esta comisión, es que para superar tensiones de un mundo modernizado y fragmentado en sus identidades, la enseñanza formal democrática permitiría establecer relaciones más abiertas y solidarias con los distintos actores sociales, lo que a su vez, promovería el fortalecimiento de lazos con la comunidad, ampliar conocimientos y habilidades, para luego integrarlas en la sociedad. Sin embargo, en cuanto a la tarea de la formación de ciudadanos/as, ésta se ve influenciada estrechamente por el contexto socioeconómico en el que se sitúa la escuela, siendo lugares políticos involucrados en la construcción y control del discurso, significado y subjetividades. Los valores, el sentido común, las creencias y la cultura particular que guía y estructura las prácticas en el aula, no son los universales, si no que son construcciones basadas en supuestos normativos y políticos específicos, de tal forma que la socialización dada en la escuela no es sólo transmisión del orden social, sino que además espacio de control social (Sapiains y Zuleta, 1999).

La convivencia entonces, puede entenderse como un medio para que se generen tipos de relaciones instituidas por la cultura escolar, lo cual permite la coexistencia con el otro, pero a través de este marco, intentamos entender de qué manera se convive en la enseñanza media chilena. En este sentido, la educación opera bajo el supuesto que debe ser reproductora o innovadora de la estructura social imperante, y a quienes se les atribuye esta misión es al estamento docente, los cuales viven esto como una carga constante. Ellos tendrían por ejemplo, la facultad de promover a los alumnos a una mejor situación económico-social, ya que la escuela sigue asumiendo el rol formador homogeneizante (OCDE, 2004) y los profesores se culpabilizan por no lograr este ideal, pero es el sistema el que no asegura una participación real en la sociedad, por perpetuar las desigualdades. Si bien los programas que derivan del Informe de la UNESCO, integran la mirada política y cívica del hombre, esta perspectiva no es asumida localmente, por que no hay sensibilidad previa de los problemas sociales, si no que sugestión de lo pertinente y adecuado para los centros escolares.

En Chile el interés por el tema de la convivencia se vincula con la publicitada violencia en los colegios, generalmente entre alumnos o de éstos hacia los profesores desde aquí el enfoque se centra en prevenir “la violencia juvenil”. Dentro de este contexto de discusión el Ministerio de Educación acoge la

---

<sup>13</sup> Para más información referirse a Lleó R. (2004) **La violencia en los colegios. Una revisión bibliográfica** documento extraído de: <http://www.cip.fuhem.es/violencia/revbibliog.doc>. Arango, B.(2004). **Foro latinoamericano de políticas educativas: La conflictividad y violencia educativa vista desde el conflicto juvenil**, documento extraído de: <http://www.foro-latino.org/documentos/texto-complementario-Arango.doc>.

<sup>14</sup> Los otros son: “aprender a conocer”, “aprender a hacer” y “aprender a ser”.

sugerencia de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de crear un “sistema de mediadores que actúen como nexos entre los escolares y las autoridades educativas” (MINEDUC, 1999: 33). Las investigaciones en el área de educación demuestran que las manifestaciones de violencia no son tan frecuentes como lo enfatizan los medios de comunicación, ni menos pertenecientes a los jóvenes (Injuv/Cidpa, 1999, en Castro, 2002b). Sin embargo, el ministerio respondiendo a la demanda que dice relación con el peso de los medios de comunicación sobre la opinión pública (Delors, 1996, en PIIE, 1999), genera una vía de intervención educativa sobre la convivencia que promueve evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica. Para este efecto, encomienda al programa interdisciplinario de investigaciones en educación (PIIE, 1999) un proyecto piloto de mediación entre pares fomentando el conocimiento de los demás, y de la cultura juvenil en conjunto con la participación de la comunidad educativa. Transcurrido el tiempo fueron apareciendo desde la Unidad de Apoyo a la Transversalidad, otros programas que perfeccionaban este, los como los comités de convivencia escolar democrática (Mineduc, 2001). Este proyecto

“presenta una propuesta pedagógica que contribuye a ejercitar formas de gestión, estilos de interrelación, a fin de fortalecer la convivencia escolar democrática y participativa en las instituciones escolares del país, en el entendido que ésta es una condición que incide en los logros educativos y en la vivencia cotidiana de los niños, niñas y jóvenes, así como de los adultos que conviven en las comunidades educativas.” (ETCED, ACHNU, PRODENI, 2001: 3)

Se intenta con este y otros medios (por ejemplo con los Manuales de Convivencia), incorporar a la estructura interna de la institución escolar un equipo de trabajo representativo y permanente que reflexione y proponga acciones referidas a la Gestión, la Normativa, la resolución pacífica, dialogada de los conflictos y la Participación comprometida en el marco de la convivencia escolar democrática. Luego en el año 2002 se elabora la política de convivencia escolar, la cual cumple una función orientadora y articuladora del conjunto de acciones que emprende sólo el ministerio y que intenta implementar en las distintas escuelas en favor de la formación en valores de convivencia.

Una crítica conceptual y práctica que puede desarrollarse es que existe una parcialización del concepto de convivencia como si éste no fuera un marco cultural y pedagógico integrado, dado que aparecen programas desligados al proceso de enseñanza aprendizaje, lo que desarticula el ideal de convivencia. Esto quiere decir, que no existe feedback si no hay información de lo que los actores o las instituciones demandan, que tiene relación con cómo integran este engranaje de políticas de convivencia o las estrategias planes y programas con respecto al tema. Señalamos cómo la política se vuelve unidireccional y fragmentada. Actualmente, se restringe la convivencia a los reglamentos disciplinarios, o a consejos escolares, pero estos no se vinculan con la cultura general del establecimiento ni de las comunas, por lo que todo el funcionamiento educativo desde los equipos de gestión hacia abajo se divide y pierde historia e identidad (Castro, 2002b).

### ***b) Violencia, Poder y Convivencia Escolar***

Como pudimos observar, en una conflictiva convivencia entre alumno-profesor o alumno-alumno, aparecen una serie de dificultades relacionales que comprometen específicamente el interés de la comunidad educativa. En el aula observamos fenómenos que se dan en otras instituciones o instancias (familia, trabajo, etc.) tales como la violencia física o verbal. A través de la violencia existe una tensión que pone en jaque la convivencia, pero el conflicto no es equivalente a ella, si no que podríamos decir que es una cara de la misma, dentro de la convivencia.

La violencia según Souto (2000), se caracteriza por ser una fuerza impetuosa intensa, una coacción ejercida sobre una persona, grupo o bienes materiales para obtener su aprobación, influir en sus conductas, etc. Es algo que se genera en lo relacional y siempre afecta a otro (puede ser al cuerpo, la moral, las posesiones, hacia objetos culturales o simbólicos). Para Tavares dos Santos (2001), se trata de un enclaustramiento de la palabra en la cual se pierde la claridad de lo que se requiere o desea. Desde el psicoanálisis, la violencia es una representación, un deseo (de cariño, afecto, escucha, etc.) con respecto a otro relevante, que no pudo llegar a ser pensado por el sujeto y se transformó en acto, en fuerza física o verbal pero que perdió su condición inicial de lo que significaba para él esa acción en relación con el otro, por lo que no llegó a ser noticia conscientemente (Gutiérrez, 2002).

Podemos decir que en un primer momento se recoge en la violencia el componente instintivo y luego el agresivo como proceso de formación social, histórica, y cultural de lo propiamente humano, que se referiría a cómo dañar al otro, dado un contexto determinado. Para algunos autores como Lolás (1991), es útil diferenciar la violencia de la agresión, ya que ésta última tendría un componente intencional y la violencia no necesariamente. Los estudios señalan que los casos de agresión sin violencia visible entre jóvenes son los más frecuentes (en Ramos, 2002).

Actualmente la ambición del hombre contemporáneo, no se ubica a favor de la vida, sino en contra de sí mismo y de todas las especies. Esto da cuenta de que la cultura forja la forma de expresión de lo instintivo, y sólo en el hombre se puede generar el tipo de agresiones que llegan hasta la muerte de un individuo semejante. Podemos recordar la matanza que ocurrió hace poco tiempo en un colegio de Denver, USA y muchos ejemplos más de guerras y matanzas ideológicas que no acaban.

Martha Varela (2001) señala que se ha generado un fenómeno de la "globalización" de la violencia, dado que ésta atraviesa los distintos contextos: el macro contexto social, el contexto familiar e interpersonal y el contexto intrasubjetivo. Esta generalización de la violencia se ve facilitada por la ruptura de los límites entre lo público y lo privado propia de los tiempos posmodernos. De esto se desprende que todos estamos atravesados por la violencia presente en el macro contexto, y que esta a su vez impacta sobre las distintas instituciones a las



que pertenecemos: familia, escuela, etc., haciéndose carne en las personas que las integran: niños, padres, docentes. Es un fenómeno de observación cotidiana como la violencia presente en los escalones más altos de una institución, supongamos en el estamento directivo de una escuela, o a nivel de los padres en una familia, termina manifestándose en el comportamiento de los niños.

En educación, la violencia se puede sostener desde una mirada que sobrepase el sentido común que este impulso es en sí mismo desfavorable. Esto ya que también puede ser entendida como una reacción para mantener la integridad en una situación amenazante o patológica (un joven puede sentir “si en la escuela no me quieren enseñar bien entonces rompo el asiento”). Se trata entonces, de analizar lo que nos quiere decir la agresión y la violencia y de visualizar qué hacemos para enfrentarnos a los distintos casos, para convertir nuestros centros educativos en espacios adecuados para el aprendizaje de la convivencia en el marco de la democracia. Dar esta respuesta implica evidenciar el proceso organizacional que se está optando seguir, enfrentando demandas a nivel micro, meso y macroestructurales en nuestra sociedad (Ramos, 2000).

Desde el ministerio de educación, el tema de la violencia se empieza a abordar explícitamente enmarcado en la convivencia escolar de las escuelas recién en el gobierno de Frei<sup>15</sup>. La violencia se asocia a la problemática de la juventud, la deserción y la delincuencia. Al fundamentar la implementación del programa Liceo para Todos<sup>16</sup>, éste señala que “los desertores escolares tienen mayores probabilidades de entrar en dinámicas excluyentes y desintegradas tales como la cesantía el subempleo, la drogadicción y la delincuencia” (Barreto, 2002: 2). Por lo tanto se puede deducir desde esta perspectiva que los jóvenes son quienes cargan con el peso de traer consigo un componente violento que bajo condiciones de vulnerabilidad social o económica, se podría poner en acción. Esta postura desentraña un sesgo muy grande de los procesos psicosociales que entran en juego en la vida institucional, puesto a que lo desliga del contexto en que se desarrolla la violencia y en éstos programas en particular.

De acuerdo a lo anterior, la violencia se vincula con los conceptos de fuerza y de poder. Según el diccionario sería la fuerza y el poder aplicados a diferentes personas o cosas para vencer su resistencia. También el diccionario incluye como definición de acto violento al que se ejecuta por fuera de toda razón y justicia y que implica, en el plano del Derecho, una coacción, la ruptura de un contrato. La violencia siempre tiene que ver con una situación de asimetría: hay alguien que la ejerce y alguien que la sufre. La motivación de las conductas de abuso de poder no es dañar al otro sino someterlo por la fuerza y la coerción. La no intención de dañar por parte de la persona que está en una situación de mayor poder, no implica que el daño no ocurra, ya que por definición el abuso de poder infiere daño físico y/o emocional a la víctima del abuso (Barudy, 1998, en Arón y Milicic, 1999).

---

<sup>15</sup> Material de Apoyo Para la Convivencia Escolar, Ministerio de Educación, Agosto de 2000.

<sup>16</sup> implementado por el gobierno de Lagos, destinado a evitar la deserción escolar en liceos de alta vulnerabilidad social del país.

Con respecto a lo anterior, el filósofo M. Foucault (2001) decía del poder que es una batalla perpetua, que más que una posesión es algo que se ejerce en una red de relaciones, que invade, que pasa sobre los que no lo tienen, a través de ellos y apoyándose sobre ellos. En esta línea entonces se puede afirmar que la violencia apunta a un desequilibrio de fuerzas donde el más fuerte abusa del más débil. Si bien es dañina en sus efectos, su intención última no es dañar sino someter, doblegar, dominar, paralizar. La violencia es una forma de avasallamiento que intenta apoderarse de la libertad y de la dignidad de quien la padece, de su voluntad, de su pensamiento, de su intimidad.

En la sociedad democrática la educación es el instrumento de la razón, es lo que se opone y frena la violencia destructiva. Cuando el orden de los valores éticos se rompe o no es transmitido a las nuevas generaciones se instala la violencia, tornando inviable la vida social, política y cultural. Existen diversas formas de violencia: social, política, institucional, familiar, sexual. El psiquiatra italiano Franco Basaglia y M. Foucault hablan de instituciones de la violencia incluyendo la familia, la escuela, las cárceles, las fábricas y los psiquiátricos. Las llamaban instituciones disciplinarias. Cualquiera sea la clasificación que hagamos nos encontramos con formas de violencia visibles y otras que no lo son tanto, como es el caso muchas veces del prejuicio y de la discriminación. Por esta razón es importante explorar qué nociones se tienen del conflicto porque si la violencia no se reconoce como tal, pasa a ser un objeto invisible de ningún valor de abordaje para los actores educativos.

Foucault señala que las instituciones poseen una identidad de funcionamiento que es en el fondo la estructura del poder que se ejerce también en otras organizaciones.

“y está claro que este poder, que obedece a la misma estrategia no persigue en último término el mismo objetivo. No sirve las mismas finalidades económicas cuando se trata de fabricar escolares que cuando se trata de “hacer” un delincuente, es decir de construir este personaje definitivamente inasimilable que es un tipo cuando sale de la cárcel, no estoy completamente de acuerdo. Yo hablaría de identidad morfológica del sistema de poder. Es interesante ver que, hasta cierto punto, dirigen su rebeldía en una misma dirección los enfermos de los hospitales psiquiátricos, los presos en sus cárceles, los escolares en sus institutos. Llevan a cabo una misma revuelta, en cierto sentido porque es exactamente contra el mismo tipo de poder.” (Foucault, 2001: 80-81)

En las masas en las cuales no hay grupalidad si no que sólo una amalgama poco definida, es decir, una unidad de personas, es conveniente que algunos ejerzan el poder sobre ellos

“...puesto que el poder se ejercerá sobre ellos y a sus expensas (...) Ha sido necesario mucho tiempo para saber lo que era la explotación. Y el deseo ha sido y es aun una cuestión de largo alcance. Es posible que ahora las luchas que se realizan y además esas teorías locales, regionales discontinuas, que están elaborándose en esas luchas y forman un cuerpo con ellas, sean el principio de un

descubrimiento del modo en que se ejerce el poder.” (Foucault, 2001: 33)

Esto implica que los actores a medida que van tomando conciencia de su lugar en la institución van organizándose en miras de una mejor situación en cuanto a las cuotas de poder institucional, que le permitan desplegarse en cada grupo al que pertenecen y revelen las injusticias que pueden ser vividas como violentas en la convivencia escolar.

### **c) *Clima social escolar y Convivencia***

Se define el clima social, según Arón y Milicic (1999) como la percepción que los sujetos poseen de los distintos aspectos del ambiente en que desarrollan sus actividades habituales. Específicamente, el clima social escolar ha sido relacionado con el poder de retención de las escuelas, tanto de sus profesores como de sus alumnos. A la vez, con el grado de satisfacción con la vida escolar y finalmente, la calidad de la educación. Se refiere a la sensación que tienen las personas a partir de sus experiencias particulares en el sistema escolar, en relación a las normas y creencias que caracterizan el clima escolar.

Las autoras plantean que los factores que han sido relacionados con un clima social positivo son, entre otros, un ambiente físico apropiado, comunicación respetuosa entre profesores y alumnos y entre compañeros. También se relaciona con un ambiente en que las personas son sensibles a las situaciones difíciles de los demás en términos de apoyo emocional y donde los miembros del grupo desarrollen la capacidad para resolver sus conflictos en formas no violentas<sup>17</sup>.

El clima escolar puede ser percibido de distintas maneras, es decir que, no existe una única visión y ésta puede ir experimentando cambios relacionados con la posición del sujeto en la escuela por un lado, y por otro, con la posibilidad de que la institución vaya modificando su forma de organización. Existen distintas dimensiones de éste, que se relacionan con la percepción de los profesores, pares, aspectos organizativos y condiciones físicas en que se realizan las actividades escolares. Según Ehman (1980) el Clima Social Escolar aparece como una de las variables más efectivas en el desarrollo social y moral. En ellas, se propone que un clima social “abierto” sería el que promueve la participación y los valores democráticos. Un buen clima social sería una condición esencial para que los alumnos se sientan motivados a aprender (en Berman, 1997).

Autores como Johnson, Dickson y Johnson (en Arón y Milicic, 1999) plantean que los factores que más contribuyen a un clima adecuado en la sala de clases son: productividad y satisfacción; atmósfera cooperativa y de preocupación; profesores centrados en necesidades de los alumnos; trabajo cooperativo y una organización bien administrada. Johnson y cols. (en Arón y Milicic, 1999) plantean que existe

---

<sup>17</sup> Entendiendo “no violenta” aquella resolución del conflicto que no infiere daño psicológico sobre los sujetos.

una asociación entre una alta autoestima en los estudiantes y el uso de metodologías educativas en que se fomente la cooperación y la interdependencia.

Respecto a los conflictos y su impacto en el desarrollo socioemocional, Conrad y Heding (1982) encontraron en un estudio que analizó 30 experiencias educativas, que los estudiantes que eran directamente confrontados con los conflictos presentaban un mayor grado de empatía y pensamiento de mayor complejidad. A la vez, habilidades sociales como la empatía permiten enfrentar otros conflictos que pueden presentarse en la interacción con pares y profesores. Este hecho pasa a prevenir la aparición de conflictos de mayor fuerza y por tanto, más difíciles de enfrentar en forma constructiva y pacífica (en Berman, 1997).

#### ***d) El Rol del Profesor en el Clima Social Escolar***

El clima que se pueda generar en el aula está estrechamente vinculado al estilo de relación que el profesor pueda fomentar con sus alumnos, aunque esto se da dentro de un contexto institucional que favorece o coarta ciertas interacciones. En relación al rol del docente en el clima escolar, Arón y Milicic (1999) refieren que:

“El profesor, a través de la interacción cotidiana, entrega al niño una imagen de sí mismo, de sus competencias, de sus dificultades y le va proporcionando estrategias para enfrentar las distintas situaciones que el contexto educativo le va entregando. Cuando estas relaciones son conflictivas constituyen un estresor tanto para los estudiantes como para los docentes. Se refieren a interacciones discordantes y una falta de contacto genuino entre ambos, lo que impide que el estudiante considere a su profesor como una fuente de apoyo. Estas fricciones entre profesor y alumno crean además sentimientos de angustia en los niños y niñas, que los hacen desarrollar actitudes negativas en relación con el colegio y se ha descrito como una de las causas de los problemas de rendimiento y adaptación escolar”. (p.92)

Los adultos son quienes crean y posibilitan un ambiente propicio o no para que el joven pueda desarrollarse como sujeto, ya que éstos crecen y se forman en un espacio dominado por ellos y al cual deben adaptarse o ser excluidos. Las relaciones entre pares también se dan en ese lugar y muchas veces se tiende a entender los conflictos que puedan surgir entre ellos como separados del contexto en que se dan. De hecho, cuando se habla de convivencia lo primero que se asocia a ella es la agresividad entre compañeros.

Es por esto que un profesor que enfrente los conflictos en formas más constructivas, ya sea cuando es parte del o cuando se manifiestan entre alumnos, promoverá una convivencia que se hace cargo de las tensiones y las aborda. Esto implicará el predominio de estilos cooperativos y de instancias para el aprendizaje de estrategias de negociación y mediación que permitan a las partes en conflicto encontrar soluciones no violentas a las dificultades. En cambio, un clima social escolar poco constructivo en relación a la resolución de conflictos es aquel en que éstos son evitados o fuertemente reprimidos. Esto dará lugar a un clima

caracterizado por el estilo competitivo e individualista en las relaciones interpersonales (Arón y Milicic, 1999).

Basándonos en lo planteado, la relación que podemos establecer entonces entre las formas de abordar los conflictos y la convivencia es directa, ya que una define y dinamiza a la otra. Es decir que, un cierto tipo de convivencia va a facilitar un determinado enfrentamiento del conflicto y éste, a su vez, irá definiendo una convivencia particular. Al entender conflicto a todo nivel y no reducido a los alumnos, lo establecemos como un eje que caracteriza las interacciones que se dan en una institución que per se es conflictiva, ya que por un lado su función es mantener un orden social y por otro, generar cambio y movilidad. Esta tensión entre lo instituido y lo instituyente se expresa constantemente en la función que cumplen tanto profesores como estudiantes.

#### **iv. Adolescencia, Juventud y Cultura juvenil.**

Desde el punto de vista práctico, resulta complejo distinguir los límites de lo que llamamos "juventud"; mientras la infancia se caracteriza por una situación de dependencia, la edad adulta por el logro de la autonomía. La adolescencia y/o juventud comparte aspectos de ambas etapas, ya que el sujeto se encuentra en una situación de dependencia que va evolucionando hacia la independencia. Desde el punto de vista teórico, existen conflictos en cuanto a la definición del concepto, ya que cuesta establecer distinciones entre adolescencia y juventud. Desde las Ciencias Biológicas, adolescencia se utiliza para describir el período evolutivo entre la pubertad y el final del crecimiento físico, es decir, ésta se completa cuando todas las estructuras y procesos necesarios para la fertilización, concepción, gestación y lactancia llegan a la maduración.

Desde una perspectiva psicológica, donde el concepto base está dado por una fase de moratoria, una etapa de transición dentro del proceso de desarrollo del ciclo vital, que estaría marcada por la adquisición de las destrezas cognitivas, afectivas y conductuales, a través de las cuales es posible determinar el estado de "madurez emocional". Erikson, concibe esta característica de los jóvenes como un:

"...período de demora que se concede a alguien que no está listo para cumplir una obligación o que se impone a aquel que debería darse tiempo a sí mismo.(...) Es un periodo que caracteriza por una autorización selectiva que otorga la sociedad y travesuras provocativas que llevan a cabo los jóvenes." (1971: 128)

Según el psicoanalista de la escuela lacaniana, Octave Mannoni (1986) existe una diferencia fundamental entre pubertad y adolescencia, que radica en que la primera no plantea un problema social, en cambio la segunda "amenaza con crear un conflicto de generaciones. Semejante conflicto tiene evidentemente sus valores y la ausencia de ese conflicto puede considerarse, más que como una excepción, como una anomalía y, en última instancia, un síntoma desfavorable" (Mannoni, 1986: 18). Esta noción nos habla de la adolescencia como un momento crítico y

definitorio, donde esa crisis es parte del desarrollo normal del sujeto, y además lo coloca en una situación de tensión con el mundo adulto.

En ese mismo sentido, Winnicott propone que no se trata de combatir la crisis de la adolescencia sino de facilitar los medios para que el sujeto pueda vivirla y resolverla. Propone que la sociedad debería dejar de tratar de remediarla, más bien afrontarla, lo cual no es reprimirla ni soportarla en forma pasiva (en Mannoni, 1986). Sin embargo, en estas concepciones prevalece una tendencia a entenderla como un “estado patológico” y eso supone una posición ambigua frente a ella, ya que si bien no se intenta negarla, se plantea como una amenaza para el individuo, quién puede desarrollar otras enfermedades si no la resuelve<sup>18</sup>.

Para Dolto (1990: 12), “el estado de adolescencia se prolonga según las proyecciones que los jóvenes reciben de los adultos y según lo que la sociedad les impone como límites de exploración”, es decir que, es el mundo adulto y su institucionalidad quién debe hacer de soporte y favorecer el desarrollo psico-social del joven para que éste pueda entrar a aquél con todo lo que implica.

Desde la perspectiva sociológica, la juventud es un producto social, que si bien se inicia con la madurez fisiológica, sólo adquiere significado como parte de los procesos de reproducción social. Se entiende entonces juventud como una distinción que deriva de características históricas y culturales propias de cada sociedad. Desde la psicología, la adolescencia es una fase crítica del desarrollo donde se experimentan cambios físicos, afectivos, cognitivos y sociales. De aquí podemos decir que no son conceptos que se contraponen si no que se complementan en la medida en que el foco para definirlos parte de distintos lugares (Ramos, 2002).

Cuando hablamos de juventud, nos referimos a un constructo social, a partir del cual, la sociedad ha producido una nueva categoría vivencial: los jóvenes. Solo a partir de mediados del siglo XIX y debido al auge de la burguesía capitalista, es que comienza a existir el ser joven como categoría social. Estos jóvenes, gracias a los logros económicos de sus familias, son provistos de un periodo de tiempo en el cual deberán prepararse y ensayar roles para asumir posteriormente sus obligaciones como adultos. En esta definición podemos ver el carácter de tránsito que se le otorga a la etapa juvenil, que solo adquiere sentido en tanto en un futuro el sujeto llegue a ser adulto.

Desde aquí que podemos plantear el concepto de *juventudes*, donde una definición posible, planteada por Duarte (2002: 7) es:

“un sector social que presenta experiencias de vida heterogéneas, con capacidades y potencialidades, como un grupo social que busca resolver una tensión existencial entre las ofertas y requerimientos del mundo adulto para insertarse en dichos

---

<sup>18</sup> El autor plantea que cierto número de esquizofrenias son la culminación de crisis de la adolescencia que han sido impedidas, no resueltas ( Mannoni ,1986 :20)

ofrecimientos, aquellos que desde sus propios sueños y expectativas decide realizar y una situación socioeconómica que condiciona las posibilidades de tales proyectos”.

Para dar cuenta de la complejidad del término juventud debemos tomar en cuenta que la riqueza del proceso de socialización y subjetivización de un individuo, es que éste puede modificar, aprehender o incorporar normas, valores y creencias a lo largo de toda su vida hasta el momento de su muerte. En torno a esto, algunos autores señalan que los sujetos en parte construyen la realidad que viven (Berger y Luckman, en Carrasco M, 1979) y configuran su identidad individual y social de manera relacional (Gergen, en Carrasco M., 1992). Por lo tanto, los individuos en gran medida se apropian de los discursos circulantes en su realidad social y contexto cultural, atribuyéndoles un nuevo sentido; es decir, intervienen activamente en los procesos de socialización, construyendo y resignificando las ideas, creencias, valores y normas circulantes (Urteaga, en Carrasco M., 1996).

Parece, por tanto, necesario focalizarse en los grupos formados por jóvenes, que nos permiten una nueva forma de acercamiento al tema de la juventud, la cual destaca la concepción que ellos tienen de sí mismos y de su situación, no tanto como jóvenes que representan a una mayoría homogénea, porque el contexto histórico, político y social no nos permite tal generalización, sino desde su propia percepción sobre lo que los hace diferentes a otros grupos sociales. Esta percepción sobre la diferencia que caracteriza a los grupos se ve exacerbada en los sectores marginales, especialmente, cuando la marginación es activa y auto-producida por los propios marginados. En otras palabras, existe una forma de marginación que es buscada por los integrantes de los colectivos, quienes están tomando posesión de espacios dentro de las ciudades que antes habían sido dejados de lado, es decir, espacios que los ubican y en los que crean un lugar y tiempo propios como grupo psicológico.

En el contexto histórico nacional, el régimen dictatorial que se impuso durante diecisiete años desestructuró las formas de grupalidad que articulaban la identidad juvenil en décadas pasadas y comienza a hacerse difícil precisar aquello que define el ser joven. Junto con esto, al volver a un sistema democrático, en la opinión pública comienza a abrirse el debate de la "crisis moral" focalizado en el grupo juvenil. Los jóvenes son dicotomizados y estereotipados en "buenos" y "malos", los primeros, integrados al proyecto social en "crecimiento con equidad" y los segundos, aquellos excluidos que hay que integrar (Cottet, 1994).

Según F. Merello (1998), se han generado dos grandes visiones, en torno a lo que significaría la experiencia juvenil.

Por un lado, se ha llegado a conceptualizar al joven como un "sujeto" en formación, como alguien que está en un compás de espera para integrarse con plenitud a la vida, es decir, el ingreso a la adultez. Para alcanzar dicha plenitud los jóvenes debieran integrarse al sistema productivo de la sociedad, lo que significa pasar por un periodo de formación cuyo carácter es institucional como la escuela,

la familia y el trabajo. Queda claro entonces, que desde esta perspectiva, los jóvenes se encontrarían en una situación de deficiencia, y que el propósito de cualquier trabajo con ellos se focalizaría en el proceso de integración, y por tanto, de la superación de la etapa, con respecto a las instituciones sociales y a la productividad económica, como pasos necesarios para el ejercicio de la adultez.

La otra perspectiva conceptualiza a los jóvenes como individuos plenos, como sujetos, con derechos y necesidades similares a las de los adultos. Esta visión lleva a enfatizar los procesos de construcción de identidad y participación sociocultural de los jóvenes. Pero aún así, en las políticas sociales, se mantiene la postura que estas iniciativas deben ser canalizadas y dirigidas por los adultos y el poder, perpetuando la noción de los jóvenes como en una situación de tránsito. Además, a nivel de discurso público persiste la imagen del "joven dañado" y en "riesgo psicosocial", lo cual surge a partir de carencias y déficit que presenta un conjunto importante de la juventud chilena (Dávila, 2001).

Estas visiones, han estado presentes en el modo en que las diferentes áreas de la investigación social han estudiado a los jóvenes, comprendiéndolos en torno a dos conceptos tradicionales:

a) Siguiendo al propio Erikson, en esta etapa se llevaría a cabo la conformación de la identidad, en la cual existiría un tránsito desde una visión "egocéntrica" del sujeto a un estado de incorporación del entorno (los otros) en la configuración del Yo; de esta manera, la identidad *"...incluye a todas las identificaciones significativas (pasadas y presentes), las cuales son modificadas, para obtener un todo único y coherente"* (Erikson, en Vergara, 1997: 55). La superación de este estadio (crisis) permitiría al sujeto incorporarse plenamente a la vida adulta.

b) El otro enfoque hace referencia a un aspecto más bien normativo, propio de la tradición sociológica y de la psicología social, en donde el concepto de juventud estaría mediatizado por la socialización, proceso que también hace referencia a un tránsito, en donde el sujeto incorpora el sistema cultural y el orden social, en pos de una madurez social que le permita asumir los roles que la sociedad le tiene asignado. La socialización,

"...es el aprendizaje e interiorización, por parte de los sujetos, de los elementos socioculturales del medio ambiente, integrándolos a su estructura de personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, adaptándose así al entorno social en el que deben vivir". (Vergara, 1997: 50).

Tanto la perspectiva de moratoria como la de socialización, pueden ser entendidas como definiciones por oposición, lo que no es: "no-adulto". Es el momento del desarrollo de la personalidad y el espacio de intervención normativa y la moralizadora de los "adultos" (el aprendizaje para la vida); y por adscripción, lo que debería ser: "la promesa del futuro". En otras palabras, se trata, o del heredero (la promesa económica) o del ciudadano (la promesa de la continuación del orden) (Duarte, 1996).



A pesar de esta diversidad de visiones sobre la juventud insistimos en que aún no existe claridad sobre la existencia de una única identidad juvenil en nuestra época. En los años 90', comenzaron a aparecer una serie de categorías que han intentado responder a esta interrogante, como es el caso de las llamadas "tribus urbanas", grupos que girando en torno a una manera de vestirse y arreglarse, un gusto musical particular, una serie de rituales y un intento de cosmovisión reúne a jóvenes en un tipo de grupo de pertenencia (Vergara, 1997).

Por su parte, el sociólogo Bernardo Guerrero establece el concepto de tribu urbana como aquella que

"reúne pequeños grupos con una fuerte identidad común en una época postmoderna. Ello se relaciona, con elementos articulados en torno a imágenes y a reglas de comportamiento específicas. Estas tribus se levantan como una respuesta a la homogeneización de la sociedad de consumo y son un fenómeno de búsqueda y reafirmación de la identidad en un mundo globalizado." (en Aravena, Ostojic, 2000: 1)

Puede afirmarse que el tema de las agrupaciones juveniles, en el proceso de conformación de identidad y frente a una socialización forzada y distante de su propia realidad, que establece los parámetros de lo que debieran ser o llegar a ser, adquiere una importancia fundamental.

Los jóvenes enfrentados a este período tienden a establecer sus propias "sociedades", una especie de micro-sociedad que responde a sus vivencias cotidianas y les permite desarrollar aquellos aspectos que han sido olvidados por las instituciones formales, elementos de socialización que ellos protagonizan y sobre los que tienen el control.

Los factores, mencionados por Vergara (1997), que facilitarían o reforzarían estos agrupamientos giran en torno a dos grandes ámbitos o temas:

**La estructuración de la cotidianeidad**, realizada sobre la base de la utilización del tiempo libre. El grupo le daría estructura y consistencia al tiempo libre. Estas agrupaciones serían las que se darían en la "vida del barrio".

**Los rituales**, vistos como una *"actividad colectiva con fuertes componentes emocionales y afectivos, con gran cohesión entre sus participantes"* (Ciprés Consultores, 1996: 69). Esto sería una categoría heterogénea, que involucraría eventos musicales, deportivos, entre otros y que se escaparían del espacio de lo cotidiano, aunque también estarían contenidos en el tiempo libre.

Ligando todo lo establecido con anterioridad, la juventud se caracteriza por ser un proceso de búsqueda de nuevos referentes. Las visiones de la realidad que regían durante la infancia y provenían fundamentalmente de la familia y de los padres son contrastadas con los cambios y nuevas posibilidades (o restricciones) presentes

en su experiencia concreta. Esto hace que se vuelvan hacia otras figuras que puedan entregar puntos de vistas o estrategias novedosas para enfrentar los desafíos que se les presentan.

En este sentido, se destaca la importancia de la noción de *grupo de pares*, al hablar de éste se hace referencia al grupo de amigos cercanos; representa el espacio donde el joven se encuentra con otros con los que comparte inquietudes, problemas, aspiraciones y con quienes puede discutirlos y confrontarlos. Es decir que este actor, realiza una comparación de la autopercepción y la visión que los otros tienen del, construyendo los conceptos e interpretaciones y de la realidad que llevan a adoptar una postura y proyecto de vida (Merello, 1998).

Con relación a grupo de referencia, este corresponde al referente juvenil más abarcativo en que los jóvenes pueden reconocerse y ser reconocidos, se diferencia del grupo de pares por la cercanía que existe entre sus miembros; son los jóvenes "como yo", aunque no los conozca directamente. Con ellos se comparten gustos, posturas, una situación vital similar. Es en este espacio donde se concentrarían principalmente los procesos que constituyen una identidad juvenil (Merello, 1998).

El encuentro con otros, se desarrolla fundamentalmente en lo que se denomina el "tiempo libre" de los jóvenes, este suele asumirse como el tiempo que los jóvenes están fuera de las instancias de socialización institucionales, como son las familias y la educación formal.

Una distinción importante es la que aporta Cottet. Él plantea que una concepción del tiempo libre como simple residuo del tiempo invertido en los espacios de socialización, rigidiza las posibilidades creativas de este tiempo, permitiendo considerar este tiempo como una instancia riesgosa para la integración social del joven. Propone que

"según la noción conflictiva de la socialización, el valor social del tiempo consiste en la significación que se otorga a las actividades desarrolladas por las personas (...).[Por lo tanto, habría] tiempos cuya significación es la de la reproducción de las estructuras de actividad que instituyen los roles sociales y tiempos, cuya significación es la de la producción de orientaciones culturales diversas, a la resignificación social de las actividades." (Cottet, 1994b: 302)

De esta manera, tiempos que tradicionalmente se han asociado con la reproducción de lo social (como la educación) pueden devenir en tiempos de producción de significados, de creatividad y el tiempo libre se transforma en una instancia potencialmente rica, donde los jóvenes pueden cuestionar lo legítimo de las orientaciones culturales aceptadas como reales.

A partir de este contexto es que podemos introducir el concepto de cultura juvenil, que se entiende según Duarte (2002) como un conjunto de símbolos, creencias, valores, normas y prácticas por un grupo de jóvenes que lo identifica en contextos

sociohistóricos determinados. Esta cultura paralela o subcultura, actúa en términos de referencia, particularizando y definiendo al grupo e incluye actitudes, intereses, motivaciones, símbolos, aficiones, inquietudes y deseos propios de los jóvenes. Ser joven pasa por ser escolar, junto a las exigencias escolares obvias, existen otras respecto al comportamiento esperado de los jóvenes, que gira etnocéntricamente y en torno a la cultura escolar.

Es posible afirmar que el concepto de cultura juvenil propuesto le otorga el dinamismo y la diversidad propios de un grupo, cuya categorización debe abordarse desde variables como la clase social, género, escolarización y región de pertenencia. Si hay un elemento que podemos decir es común a los jóvenes es una tensión que deben resolver entre su mundo y el mundo adulto, que espera que ellos asuman responsabilidades sociales y se integren funcionalmente al sistema. Esto puede verse fuertemente reflejado en el contexto de la escuela, donde se tiende a homogeneizar al alumno en función del rol esperado, se le infantiliza al ser objeto de una constante desconfianza y control, se les impide la generación de instancias de participación y expresión, incluso se los estigmatiza como problemáticos, rebeldes o posibles delincuentes. Ellos no permanecen pasivos ante estos mecanismos, su resistencia es expresada de distintas formas, como por ejemplo, la adaptación del uniforme a sus gustos estéticos, los rayados del inmueble escolar, la evasión de la entrada a clases, etc. (Edwards et al., 1995).

El mundo adulto en la escuela, que es una de las instituciones socializadoras y definitorias de lo juvenil, se presenta y concibe a sí mismo como modelo a seguir, es decir que, los adultos-docentes son entendidos como todo aquello que no son los alumnos-jóvenes: responsables, con una identidad definida, pragmáticos, etc. A la vez, los jóvenes son vistos como irresponsables, idealistas, conflictivos, en constante riesgo social, etc.

En este contexto, el alumno debe apropiarse de conocimientos, usos y costumbres para sobrevivir en el medio, a la vez que construye una identidad determinada desde este lugar. Es decir, hay una reinterpretación hecha desde la individualidad e identificación con otros pares, quienes son muy significativos al momento de comprender y desenvolverse según lo esperado en el medio escolar. Esto es lo que los sociólogos franceses llaman “el oficio del alumno”, concepto ligado a una distinción weberiana de *oficio*, entendiendo por este a una actividad donde lo relevante es el producto final, más que el modo de producción. De aquí que los que realizan cotidianamente esta actividad, muchas veces no saben verbalizar los motivos para ciertas conductas, porque están siguiendo una tradición que fue aprendida (Baeza, 2001). Sin embargo, también existe un elemento reinterpretativo donde cada sujeto pone lo propio en aquello que está realizando.

Como hemos visto, la escuela, pasa a ser un componente que está perdiendo su poder socializante, al no cumplir con las expectativas que genera en la estructura social, facilitando también la formación y reproducción de una contracultura adolescente. Esto se constata en la actualidad, por ejemplo, al observar como en los medios cada cierto tiempo, y cada vez con mayor fuerza, aparecen acciones

violentas realizadas por jóvenes hacia su escuela o sus profesores.

La institución educativa, al entrar en un círculo vicioso de resistencia a las normas y castigo disciplinario consigue finalmente que los jóvenes populares sean excluidos del sistema, quedando en una posición de marginados sociales. Probablemente ellos usan esta vía del acto, por ser la forma más visible de manifestar sus fracasos o descontentos, pero es difícil poder concluir esto, sin conocer la opinión de los involucrados y esta nunca se conoce, debido a que la mayoría de las veces los hechos son manipulados por los medios para hacer ver que faltan medidas represivas para combatir la delincuencia juvenil, o para señalar que existe una relación con el aumento de drogadicción en la juventud, y salvo en escasas oportunidades se destacan los problemas sociales que viven estos jóvenes que podrían de alguna forma influir en estas acciones.

Las conductas disruptivas protagonizadas por los jóvenes, talvez más que la expresión de una crítica consciente, se pueden enmarcar en las concepciones teóricas de la resistencia<sup>19</sup>. En esta perspectiva, los individuos tienen la posibilidad de actuar como sujetos activos capaces de resistir y oponerse a imperativos estructurales como la coerción normativa. Pero, además de ser una forma de oposición a lo establecido es *también una forma de comunicación*, un llamado a cuestionarse quiénes son ante los otros.

Por esto, las “conductas conflictivas” se constituyen en mensajes que identifican a los jóvenes formándose una especie de subcultura o contracultura al interior de distintos grupos, pero que generalmente traspasa estos límites del endogrupo en sus múltiples interrelaciones. Dentro de esta perspectiva, las acciones de los jóvenes adquieren un significado importante para la formación de identidad, de ahí que sea trascendente la forma en que estas acciones son asumidas por ellos mismos en su ciclo de vida.

---

<sup>19</sup> Cristián Cox, “Clases, reproducción cultural y transmisión escolar: una introducción a las contribuciones teóricas de P. Bourdieu y B. Bernstein”. CIDE.

#### IV. METODOLOGÍA

La actividad investigadora está ligada a una aspiración humana por conocer en profundidad lo que nos rodea. En las ciencias sociales y otras disciplinas vinculadas a la educación, problematizamos, entregamos datos, recursos, analizamos, describimos, interpretamos el objeto estudiado, de acuerdo a una postura teórica y metodológica particular, lo cual, amplía las posibilidades de abordaje de la realidad escolar (Trujillo y Rodríguez, 2004). Es así como para resolver el debate sobre qué enfoque es más preciso para dar cuenta de la realidad, si desde el naturalismo o el positivismo, debemos tener presente el carácter reflexivo de la investigación social, de la cual los diseñadores también son parte (Hammersley y Atkinson, 1994).

Este estudio comprende la escuela desde la cotidianeidad, principalmente a través de una metodología cualitativa de orientación etnográfica, ya que ésta se entiende como

“el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. Este mismo, persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado.” (Rodríguez, G. y cols., 1996: 44)

La exploración de lo cotidiano, acepción tomada de la obra de Elsie Rockwell, nos entrega una visión amplia respecto al quehacer educativo pues se trata de "todo tipo de actividad que se constituye desde cada sujeto, en particular procesos significativos de reproducción social y apropiación cultural" (1995: 7). Esta mirada reclama el reconocimiento de los actores educativos que participan a diario en la construcción de la vida escolar y se despliega en la dinámica entre las normas oficiales y la orientación e interpretación de las prácticas escolares que finalmente forjan la formación tanto para maestros como para alumnos. Vamos a explorar la experiencia escolar cotidiana, el carácter y el sentido que se le otorga al conflicto dentro del proceso enseñanza aprendizaje circunscrito en el aula.

Si ubicamos nuestra unidad de estudio al interior de la institución escolar y, dentro de ella, los conflictos que surgen en el aula, estos conformarán la red de interrelaciones que será preciso interpretar, pero sin dejar de tomar en cuenta que este contexto particular está inserto en una totalidad mayor que en alguna medida lo determina (Assaél, 1984). En el aula, asistimos también a esta confrontación de problemas de la convivencia tales como los prejuicios, la discriminación, la violencia o un conflictivo trato en este caso entre alumno-profesor o alumno-alumno, lo cual compromete finalmente el interés de los distintos actores educativos, tanto de los docentes y directivos como de los apoderados (Edwards et al., 1995).

La etnografía, como enfoque metodológico de investigación, permite la observación in situ para desentrañar aquellas prácticas educativas que dan lugar a

ciertos conceptos emergentes, los cuales en la medida en que van siendo categorizados pueden ser abordados a través de entrevistas abiertas a los actores involucrados en las interacciones registradas. Ya que nuestro interés se centra en las formas que adopta la interacción alumno-profesor dentro del aula, el registro etnográfico nos permite dar cuenta de esta relación en el marco preestablecido de una clase. Uno de los requisitos de la investigación social y en la etnografía también, es ser fiel a los fenómenos que se están estudiando, por lo tanto, el análisis de los datos recogidos debe ser coherente internamente y debe dar cuenta de cómo fue evolucionando metodológicamente hacia los resultados que consigue. Esto quiere decir, que las interpretaciones que se realizan son sujetas a continua revisión conforme al acontecer de los eventos que guían las interacciones de interés, lo que configura los pasos a seguir del investigador (Hammersley y Atkinson, 1994).

Existen en etnografía escolar dos amplias categorías de trabajo: la exploración de la escuela como instrumento de transmisión cultural y la exploración del conflicto cultural en el aula. La primera vertiente, se centra en la tradición estructural-funcional del pensamiento científico social en la cual se analiza lo que ocurre en las aulas como el reflejo de la sociedad más amplia. La segunda vertiente, ha estudiado las aulas como escenario del conflicto cultural, donde la falta de entendimiento produce dificultades en el aprendizaje. Los temas tratados han incluido el lenguaje y los procesos cognitivos, los conflictos en valores culturales, las normas de interacción, estilos de aprendizaje, etc. (Wilcox, en Velasco, 1993).

El presente estudio adscribe a una perspectiva integrada de estas dos miradas puesto que los establecimientos educativos poseen las herramientas suficientes, no para excluirse de la reproducción cultural macro-sistémica, pero si para generar un cuestionamiento interno orientado hacia el cambio y la movilidad social desde sus actores, en pro de un mejoramiento de la misma educación y la calidad de vida de sus miembros. Esto indica que focalizarse en el escenario de la sala de clases, resulta un ejercicio inductivo el cual pone de manifiesto el funcionamiento institucional y cultural de la escuela, la que contiene a su vez los componentes dinámicos y reproductivos de la sociedad global.

A partir de las razones antes expuestas, nuestra investigación intentará aproximarse a la descripción y explicación del problema del conflicto en el contexto escolar y, particularmente, en la dinámica de la sala de clases. Se trata de una investigación que responde a un modelo cualitativo; es de tipo inductivo, es decir que: “empieza con la recolección de datos y a continuación construye, a partir de las relaciones descubiertas, sus categorías y proposiciones teóricas” (Baeza, 2001: 15). La metodología cualitativa además, brinda técnicas necesarias para nominar variables subjetivas y describir cómo se relacionan desde los actores educativos o el grupo investigado (Injuv, 1999). En este sentido, pretende cotejar la singular construcción tanto de los alumnos como de los profesores acerca de lo que acontece dentro del aula y como estos saberes, percepciones e interacciones fluyen constantemente. Como investigación cualitativa describe pautas culturales y de comportamiento tal como son significadas, no buscando objetivar implantando

categorías conceptuales y relaciones explicativas, aportadas externamente por el investigador.

Además: “Como investigación generativa, se centra en el descubrimiento de conceptos a partir de los datos aportados por la investigación, a diferencia de los estudios cuantitativos, que buscan verificar proposiciones desarrolladas por el investigador” (Baeza, 2001:15). Sin embargo, Devereux (1977), interpela a toda investigación en las Ciencias Sociales ya que postula que de cierta forma el investigador está implicado en su estudio y por lo mismo, debe recurrir a una completa matriz que recoja una red de significados sobre lo que estudia, para que las conclusiones de sus estudio no se refieran únicamente a una muestra restrictiva que obedezca a un interés particular que no considere los factores que inciden en su objeto o fenómeno a descubrir, incluyéndose en esta relación.

“El científico del comportamiento debe saber reconocer que nunca observa el hecho que se ‘hubiera producido’ en su ausencia ni oye una comunicación idéntica a la que el mismo narrador hubiera hecho a otra persona, Por fortuna los llamados ‘trastornos’ o ‘perturbaciones’ creados por la existencia y las actividades del observador debidamente aprovechados son la piedra angular de una verdadera ciencia del comportamiento y no-como suele creerse-contratiempos deplorables, con los que lo mejor que se puede hacer es esconderlos apresuradamente debajo de la alfombra.” (Devereux, 1977: 31)

Este estudio amplía su enfoque metodológico, al utilizar una técnica cuantitativa (el Test de Clima Escolar), para complementar el estudio y profundizar en el clima escolar como una variable cuantificable importante que constituye también la convivencia. Sin embargo, a pesar del carácter cuantitativo de la escala, sus resultados serán interpretados y leídos cualitativamente. La potencia del enfoque cuantitativo, está dado por su predicción estadística, pero al mismo tiempo, restringe a los sujetos de muestra como parcialidades discretas y homogéneas sin considerar necesariamente cómo procesan o significan su realidad. En cambio, en el enfoque cualitativo

“...la muestra cualitativa no es nunca una que quiera representar una distribución de individuos de una población. Por lo mismo, no se erige ni desde el azar, ni se rige por el principio de la redundancia o repetición. Al contrario, se erige desde la noción de estructuras sociales y se comanda más bien por el principio de la saturación y la significación.” (Canales, 2001: 5)

Por ello, la perspectiva cualitativa se enriquece, cuando logra presentar todas las diversidades pertinentes al colectivo analizado a diferencia de la cuantitativa, que lo hace cuando el número de participantes es mayor.

No obstante lo anterior, tanto la perspectiva más cuantitativa, empírica, que enfatiza la medición de indicadores objetivos y se centra en resultados, como la perspectiva cualitativa, que incluye imágenes sociales, interpretaciones, construcción de significados y se centra en procesos, se complementan, ya que ninguna de ellas da cuenta de la realidad por sí sola, siendo necesario el conjugar

ambas de manera simultánea, y sus resultados discutidos con los/as participantes. (Castro, 2002a). La técnica utilizada para tal propósito, es la triangulación que le da fiabilidad y validez al estudio (Trujillo y Rodríguez, 2004).

Tomando en cuenta lo anterior y dadas las características mencionadas anteriormente, el estudio es de carácter exploratorio-descriptivo, ya que apunta a investigar un tema que da cuenta de las singularidades de los principales actores educativos del proceso de enseñanza-aprendizaje frente al conflicto.

El abordaje teórico-práctico que supone el estudiar la manifestación del conflicto en la escuela nos conduce a abordar la problemática a través de un método indirecto. Esto es, debido a lo complejo que resulta presentar el tema en forma directa y explícita, ya que puede generar resistencias que constituirían un obstáculo para el cumplimiento de los objetivos del estudio. De esta forma, la temática trabajada fue abordada en relación a las relaciones intergrupales y la convivencia escolar de la institución observada. El acercamiento más directo a la temática del conflicto se realizó a través de las entrevistas y luego de sondear en los temas mencionados.

El enfoque utilizado se vuelve relevante para la psicología educacional, puesto que la perspectiva etnográfica utilizada no lee lo cotidiano exclusivamente como prácticas reproductivas dentro del sistema educativo, sino que incorpora los elementos de reinterpretación, valor y respuesta que puedan darle los sujetos individual y colectivamente a las pautas y normas generadas bajo el marco estudiantil. En este sentido, podemos reconocer que tanto el grupo de los alumnos adolescentes como el de los profesores están lejos de ser homogéneos entre sí (Baeza, 2001).

Respecto a los posibles aportes metodológicos del estudio, intentaremos analizar la unidad observada (grupo curso) a través de diversos recursos y técnicas cualitativas y una cuantitativa, que nos permitan dar cuenta de una realidad multiforme, que reconoce a los actores como constructores de la realidad social. El enfoque etnográfico se adscribe a una apertura en cuanto a recoger datos que incluyen la perspectiva subjetiva de los sujetos, lo cual complejiza el análisis del investigador y no entrega pautas preestablecidas rígidamente que se distancian de la realidad observada. La rigurosidad de este enfoque está dado, por un lado, en ser coherente con dar cuenta de lo que los sujetos señalan del problema de investigación; y por otro, en la forma de análisis sistemático de acuerdo a un plan que de cuenta de los objetivos como fueron planteados.

## **i. Técnicas Utilizadas**

**a) Observación:** El tipo de observación es semiparticipante, ya que el observador se sumerge en el contexto que va a observar, pero no se inserta en la comunidad estudiada. Es un punto intermedio entre observación externa (ej.: encuesta) y observación interna (ej.: vivir en una comunidad). Para esto es necesario pasar



por una fase de inmersión, con el fin de que la institución se vaya habituando gradualmente a la presencia del observador y esta no interfiera en las dinámicas relacionales que se dan regularmente.

En este sentido, según Woods (1986), el investigador es, teóricamente, ajeno a los procesos que observa e intenta retratarlos tal como suceden, con la menor interferencia posible de su presencia. Sin embargo, resulta evidente que desde el primer momento en que el observador se inserta en una institución constituye un agente perturbador que actualiza amenazas y temores en los individuos que la conforman. Esto se pudo constatar en ciertas dinámicas relacionales que se desencadenaron con la presencia de las investigadoras, relacionadas con el miedo al control y las sanciones por parte de una entidad externa. Para abordar esta particularidad metodológica, se cumplió con un período de inmersión de dos semanas de duración, en el cual los actores involucrados se fueron habituando progresivamente a la presencia de las observadoras. Este proceso se manifestó en la reducción de menciones que las aludieran y de obstáculos para desarrollar la investigación.

**b) Entrevistas:** Además, se realizaron entrevistas de tipo semiestructurado con el objeto de “descubrir el conocimiento que las personas usan para organizar su conducta e interpretar su experiencia” (Spradley, en Baeza, 2001: 8). Éstas se realizaron para complementar la investigación y cumplir con los objetivos específicos que apuntan a indagar en las actitudes de los actores hacia el conflicto y sus estrategias de resolución.

El carácter de la entrevista se configura como un proceso libre, abierto, en el cual los individuos entrevistados pueden manifestarse tal cual son elaborando, ilustrando, definiendo o resumiendo de acuerdos a ciertos temas que guían la conversación. El entrevistador controla la especificación de los temas y mantiene la vigilancia verbal de la situación conversacional (Woods, 1986). Luego de un análisis de la información obtenida mediante un proceso de codificación abierta, se definieron categorías conceptuales que estructuraron un segundo tipo de entrevista, que permitió profundizar mayormente en las actitudes hacia el conflicto. A la vez, se realizaron entrevistas de conversación informal que son “un flujo espontáneo de preguntas donde el sujeto puede no darse cuenta que las preguntas están siendo monitoreadas” (Gittins y Bass, en Sandoval, 2003: 64).

**c) Triangulación:** Se realizaron entrevistas grupales con el fin de someter a validación las primeras interpretaciones del investigador, es decir, se llevó a cabo un proceso de triangulación de lo obtenido a través del estudio, tanto con profesores como con alumnos. El objetivo de estas entrevistas apunta a complementar las primeras observaciones obtenidas del trabajo de campo. Son base para el trabajo interpretativo mayor, donde se vuelve a las opciones teóricas iniciales en forma crítica para la comprensión mayor de la materia abordada (Baeza. 2001).

El ejercicio de la triangulación consiste básicamente en la comparación de información para determinar si ésta se corrobora o no, a partir de la convergencia de evidencias y análisis sobre un mismo aspecto o situación. El adecuado empleo de la técnica de triangulación minimiza los riesgos de la no representatividad y la exclusividad de una determinada postura, así como la inconsistencia de la información recabada y/o de los resultados obtenidos.

Se considera que hay consistencia en los resultados de la triangulación, cuando las evidencias coinciden o se complementan, en torno a una tendencia o caracterización de la situación analizada. En caso contrario, el investigador debería recabar más información hasta lograr, desde las distintas fuentes, corroborar la exacta interpretación de la misma.

Según Titone, 1986 en Santana L. 1997), la triangulación puede realizarse de tres maneras distintas:

1. A través de la contrastación de la información obtenida y de su interpretación, considerando las fuentes implicadas: profesor, alumnos, observador. Se trata de lograr un consenso intersubjetivo que elimine el riesgo del predominio de la subjetividad del investigador que pudiera conducirlo a actuar a solas, estableciendo caracterizaciones o inferencias excesivamente dependientes de su propio marco teórico las cuales pudieran no corresponderse plenamente con la realidad o perspectivas de los otros participantes.
2. A través de la convergencia de información sobre un mismo fenómeno, obtenida mediante el uso de diversas estrategias metodológicas: observación, entrevistas, cuestionario, entre otras.
3. A través del análisis de la información a partir de la aplicación de métodos (cualitativos, cuantitativos, fenomenológicos), y también a través de estadísticas de contraste propias de metodologías cuantitativas.

La triangulación es un procedimiento muy poderoso de contraste, a través de éste el investigador interpretativo contribuye a lograr la credibilidad de su estudio. (Trujillo, F. y Rodríguez, L., 2004) La Triangulación es un procedimiento imprescindible cuyo uso requiere habilidad por parte del investigador para garantizar que el contraste de las diferentes percepciones conduzca a interpretaciones consistentes y válidas.

**Se utilizaron como técnicas de registro (Pérez, 1994):**

**d) Documentos Personales**, que se refiere a todo archivo que sea revelador y produzca información sea esta intencionada o no, que contemple la estructura, dinámica y el funcionamiento de la vida mental del autor, elementos que serán registrados a través de cuadernos de notas. Se cotejan una amplia variedad de datos, como experiencias imprevistas, fechas importantes y sucesos que aporten

luces para nuestro estudio.

**e) Notas de Campo:** Son una forma narrativo-descriptiva de relatar observaciones, reflexiones y acciones de un amplio espectro de situaciones. Además, se incluyen impresiones e interpretaciones subjetivas que puedan utilizarse para una investigación posterior. Su finalidad es garantizar al observador la mantención y constante análisis de la información obtenida.

**f) Escala de Clima Escolar:** Durante el proceso de investigación y en la medida en que las entrevistas y observaciones en aula iban finalizando, se decidió aplicar a los cursos la escala de Clima Escolar para complementar la información obtenida. Esta herramienta es útil para el estudio en la medida que nos permite respaldar y contrastar en el análisis, lo observado cualitativamente, además de ser una operacionalización de la convivencia escolar. En este sentido, podemos dar cuenta de la relación entre los conflictos que se generan en el aula y los resultados del Test.

Esta escala fue diseñada por Kevin Marjoribanks en Australia en 1980. Más adelante fue adaptada al contexto español por Aurelio Villa Sánchez (en Cornejo, 2000). El instrumento busca medir la percepción que tienen los alumnos en relación a los cuatro contextos que componen el clima escolar:

- 1) *Contexto Interpersonal:* Mide la “percepción de los alumnos de la cercanía de los profesores, así como de la preocupación que estos muestran ante sus problemas. Es decir, se trata de un clima o contexto de calidad interpersonal, de amistad y confianza”. Los ítems correspondientes son los siguientes: 1, 2, 4, 5, 6, 9, 10, 14, 17, 18, 21, 22 y 26.
- 2) *Contexto Regulatorio:* Mide “las percepciones de los alumnos del calor o severidad de las relaciones de autoridad en la escuela. Este contexto viene definido por la naturaleza de las relaciones autoritarias con los profesores y en el ambiente”. Los ítems correspondientes son los siguientes: 7, 11, 15, 19, 20, 23, 24 y 27.
- 3) *Contexto Instruccional:* Mide las percepciones de los alumnos de la orientación académica en un contexto instruccional de enseñanza escolar. Los alumnos perciben el interés o desinterés de los profesores por el aprendizaje y el ambiente propicio o desfavorable para conseguir los objetivos y adquirir habilidades. Los ítems correspondientes son los siguientes: 4, 8, 9, 12, 16, 17, 20, 24, 25 y 28.
- 4) *Contexto Imaginativo:* Mide la percepción de los alumnos de un ambiente imaginativo y creativo donde ellos se ven estimulados a recrear y experimentar su mundo en sus propios términos o por el contrario las de un clima rutinario, rígido y tradicional.

La adaptación española modificó la cantidad inicial de ítems que eran 40 a 28

reduciendo los cuatro factores originales a tres debido a que el contexto instructivo aparecía unido al contexto imaginativo.

La presentación de los ítems consiste en afirmaciones ante las cuales se reacciona, identificando con una de las cinco opciones que se distribuyen en un continuo de totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo, se trata de una escala tipo Likert .

## ii. Respecto al Procedimiento: Características de la Muestra Escogida

En el diseño inicial, se contemplaba la realización de este estudio en 3 liceos de administración municipal científico-humanista, de matrícula mixta del sector oriente de Santiago. Dos de ellos resultaron ser efectivamente mixtos, sin embargo el tercero había estado compuesto históricamente por mujeres y sólo a partir del año 2003 incorporó a hombres en su institución. Por lo tanto, se excluyó a este último debido a su condición dispar a las de los otros liceos.

Los cursos de Enseñanza Media escogidos fueron dos por Liceo, es decir, un total de cuatro. En un principio se contemplaba observar a cursos del nivel de Tercero Medio, por el momento crítico que se vive en esta etapa escolar. Sin embargo, a la luz de las condiciones que los respectivos liceos ofrecían, se observaron finalmente cursos de Primero a Tercero Medio, lo cual permitió acceder a un espectro mayor de vivencias y percepciones. Se observó finalmente a dos Primeros, un Segundo y un Tercero Medio. La muestra de profesores fue intencionada es decir, de dos o tres profesores de asignatura por curso. Sin embargo, en todos ellos, se privilegió observar al profesor Jefe al menos, dado que era de nuestro interés observar el vínculo que establece con sus alumnos.

El tiempo total de observación en rigor, dependió por un lado, de la disponibilidad de cada liceo y por otro, del criterio de saturación, es decir, cuando se encuentran regularidades en las interacciones que permiten establecer categorías emergentes que explican y dan cuenta de lo observado. Dependiendo del diálogo sobre las necesidades que tiene la institución, elegimos, cursos, aulas y las asignaturas respectivas. El total de horas pedagógicas en aula observadas y entrevistas por curso es el siguiente:

Curso	Horas Aula	Entrevistas Alumnos	Entrevistas Profesores
CA	26 hrs. ped.	14	2
CB	34 hrs. ped.	12	3
CC	22 hrs. ped.	8	2
CD	22 hrs. ped.	9	2
<b>Total</b>	104 hrs. ped.	43 entr.	9 entr.

El periodo de duración de la investigación en terreno, se extendió por un total de 5 meses, esto ya que los tiempos requeridos para cerrar el proceso no coincidieron

con el cronograma lectivo de los liceos. Por lo tanto la triangulación final tuvo que realizarse al comienzo del año escolar entrante.

### iii. Metodología de análisis

De cada liceo y de cada curso respectivo, se extrajo una muestra intencionada de alumnos que fuera representativa de los distintos grupos observados. El promedio de edad de los alumnos entrevistados por curso es el siguiente:

<b>Curso</b>	<b>Edad Promedio</b>
1º M= CA-CC	14
2º M= CB	15
3º M= CD	17
<b>Total</b>	<b>15,3</b>

Las edades de los 9 profesores participantes son:

<b>Profesores</b>	<b>Edad Promedio</b>
CA (2)	48
CB (3)	47
CC (2)	50
CD (2)	40
<b>Total</b>	<b>46,2</b>

En una primera etapa, a partir de las observaciones, sistematizamos la información, categorizando el material registrado, intentando responder al primer objetivo.

Las entrevistas semiestructuradas pasaron por dos etapas: En la primera, se abordaban distintos elementos de la convivencia; luego de revisar los registros se definieron las categorías que agrupaban los temas más recurrentes por curso. En la segunda, se volvió a preguntar sobre estos temas.

Las entrevistas de triangulación con alumnos, se compusieron de grupos de un promedio de 10 alumnos, cada uno de los cuales fueron constituidos en forma abierta y voluntaria. Por lo tanto, se realizaron en total cuatro conversaciones grupales de una hora aproximada de duración, según los tiempos y disposición de las instituciones respectivas. Éstas permitieron que se discutiera en torno a las observaciones y primeras interpretaciones de las investigadoras.

Al finalizar las observaciones y entrevistas se pudo aplicar el Test de Clima Escolar con el objeto de respaldar y complementar la información sobre los

cursos, previa coordinación con el Profesor Jefe. Las entrevistas de triangulación con profesores, se realizaron con el grupo observado y recogieron toda la información además de los resultados del test. En el momento de llevar a cabo esta técnica, en un grupo sólo se presentaron un 60% de los profesores observados, por razones como licencias médicas, término de contrato, o simple resistencia al espacio.

Para cada categoría de conflicto que se iba levantando, definimos indicadores de clasificación principalmente cualitativos. Luego ampliamos la clasificación a los registros de entrevistas y de triangulación, para complementar y sustentar la evidencia. Además, definimos operacionalmente los conceptos de análisis. Una segunda etapa, fue responder a los siguientes objetivos, con los cuales seguimos los mismos pasos. A partir de este ordenamiento, se construyó una pauta de análisis del conflicto que a lo largo del proceso se fue perfeccionando, hasta conseguir una integrada, que abarcó las técnicas requeridas para el análisis. La pauta sirvió de tipología para análisis posteriores sobre cada tema emergente (ver abreviaturas).

Los indicadores observables obtenidos a partir de los registros, daban cuenta de una amplia cantidad y diversidad de conflictos asociados a los roles, a la institución y al poder, por lo que clasificamos categorías mayores y a su vez, subcategorías más incluyentes que fueran de utilidad para contemplar toda la información, de acuerdo a las técnicas manejadas.

Paralelamente, respaldamos la información con citas de los diversos registros cotejados, los cuales se adjuntaron en el apartado correspondiente y en el anexo.

En un principio, fuimos considerando las nociones que tenía el sujeto del conflicto para recoger cómo lo significa y la connotación que le otorga. Esto se clarifica en las entrevistas semi-estructuradas particularmente en la pregunta cinco (ver pauta en anexo) y se deduce de las triangulaciones que integran las disposiciones manifestadas anteriormente.

## V. ANALISIS DE RESULTADOS

### i. Test de Clima Escolar

#### *Liceo 1*

Curso	Prom. Gral.	Prom. F. Inter	Prom. F. Reg.	Prom. F. Instr.
CA	3,26	3,21	3,18	3,56
CB	2,93	2,88	2,83	3,19
	<b>3,01</b>	<b>3,05</b>	<b>3,00</b>	<b>3,38</b>

#### *Liceo 2*

Curso	Prom. Gral.	Prom. F. Inter	Prom. F. Reg.	Prom. F. Instr.
CC	2,90	2,81	2,80	3,33
CD	2,46	2,13	2,65	2,84
	<b>2,68</b>	<b>2,47</b>	<b>2,73</b>	<b>3,01</b>

Los factores evaluados que componen la percepción de Clima Escolar fueron tres: el Interpersonal, que tiene que ver con el ambiente afectivo y de apoyo que perciben los alumnos; el Regulatorio que mide la percepción de los alumnos de las relaciones de autoridad que se dan en el liceo y finalmente, el Instruccional, que apunta a sondear el ambiente de interés y motivación al aprendizaje que se puede propiciar en los alumnos desde el liceo.

Como tendencia general, podemos observar que los factores Interpersonal y Regulatorio aparecen con los promedios más bajos, en comparación con el Instruccional, que en los casos de todos los cursos evaluados arroja el promedio más alto. Podemos observar también que en los casos de los Primeros Medios, éstos tienen un promedio general de clima más alto que los cursos más grandes, lo cual nos permite decir que en la medida en que los alumnos se internalizan más en la cultura educativa, van adquiriendo más elementos para evaluar la convivencia dentro del colegio y esta percepción se va deteriorando moderadamente. Estos resultados son coherentes con aquellos arrojados en una medición hecha a nivel metropolitano, dónde se corrobora que el factor regulatorio es el menos valorado por los alumnos, mientras que el instruccional es el más alto (Cornejo, 2000).

Más adelante se contrastaron estos resultados con las percepciones del clima de los docentes y sus puntos más conflictivos. En el análisis del cuarto objetivo nos centramos con profundidad en este factor.

## ii. Definición operacional categorías de tipos de conflicto

Como marco general del análisis, los conflictos se pueden agrupar en distintos niveles: intrapersonal, interpersonal, intergrupala, e institucional los cuales definen una forma de abordaje y comprensión del mismo. En esta investigación se hace énfasis en los tres últimos por tratarse de la relación alumno-profesor y cómo los conflictos que refieren ambos actores configuran la convivencia escolar. Junto con esto, distinguimos el conflicto en tres dimensiones que se explican en correspondencia con los distintos objetivos planteados en la investigación. A partir de nuestro marco teórico y lo observado, llegamos a la siguiente definición operacional:

**Conflicto:** El conflicto lo identificamos como los contenidos manifiestos y latentes, conductas verbales y no verbales que evidencian una contraposición entre valores, necesidades, intereses y/o deseos entre dos o más sujetos o grupos.

Dentro de esta definición, fuimos levantado categorías de conflicto en torno a temáticas que eran recurrentes, es decir, tipos. Esta distinción fue más bien conceptual porque vimos como en la práctica se entrelazan y confunden unos con otros. Las categorías levantadas son las siguientes:

**1. Conflictos de roles:** Cuando las funciones sociales de dos grupos implican demandas, expectativas y necesidades que entran en contradicción.

### a) Profesor-alumno

**1) Conflicto de rol en la labor docente:** da cuenta de incompatibilidad de funciones intrarol ligada a los alumnos.

**2) Conflicto Interroles:** Refiere a la tensión entre la relación profesor-alumno y los distintos roles de actores ligados a la educación (apoderados, directivos, Ministerio, paradocentes, etc.).

### b) Entre alumnos

**1) En torno al rendimiento:** Ocurre cuando los alumnos se autoexigen y se diferencian de manera desigual con sus pares en relación a la nota. Esto tiene que ver con el rol porque es lo esperado por la escuela, aunque no explicitado.

**2. Conflictos de creencias y valores:** Ocurre cuando ideas culturales entran en contradicción o se posicionan una por sobre otra y dan lugar a la discriminación, el prejuicio y la exclusión.

### a) Profesor-alumno; Alumno-alumno

**1) A distintos grupos sociales:** Ocurre cuando existe una actitud negativa, trato despectivo, indiferencia o prejuicios entre pares y grupos distintos, discriminación a algunos compañeros o entre cursos. En relación a nivel sociocultural, género, minorías sociales, ideología.



**3. Conflicto Institucional:** Tiene relación con las condiciones estructurales que promueven coerción o un lugar desfavorecido. Esta categoría es más amplia ya que engloba a las que dicen relación con el poder y el rol.

a) **Por falta de recursos:** Ocurre cuando los alumnos no cuentan con las condiciones de tiempo, espacio, infraestructura y materiales para trabajar según lo esperado.

b) **Por verticalidad de la Autoridad:** Ocurre cuando a profesores y/o alumnos no se les posibilita una comunicación directa y resolutive con la autoridad respectiva.

**4. Los conflictos de Poder:** Ocurre cuando hay falta, abuso, exceso o choque en las formas de ejercerlo.

a) **Profesor-alumno**

1) **Estrategias de control o sumisión:** Cuando el profesor utiliza distintos medios como forma de control que finalmente colocan al alumno en una posición desfavorecida.

2) **Conductas de oposición y resistencia:** Cuando el alumno manifiesta, tanto en forma activa como pasiva, un rechazo a la posición de poder que ejerce una autoridad sobre él.

3) **Exceso o falta de control y disciplina:** El exceso ocurre cuando los actores educativos son sometidos a través de distintos mecanismos de represión, como el control y disciplinamiento de su conducta. La falta se refiere a que los mismos sujetos demandan que esto se imponga con más fuerza.

b) **Alumno-Alumno**

1) **Disputas de poder:** Ocurre cuando se da una tensión entre grupos del mismo curso en relación a posiciones distintas.

2) **Competencia:** Cuando los alumnos persiguen objetivos individualistas en desmedro de otros, tanto intra como entre cursos.

Estas últimas dos categorías se ubicaron aquí porque ambas apuntan a la reproducción de las relaciones de poder entre pares.

**iii. Definición operacional categorías de actitudes hacia el conflicto:** Éstas fueron construidas a partir de lo indagado a través de las entrevistas a alumnos y profesores. Se agruparon tres grupos de actitudes en torno a él, que tienen relación con la valoración que se le otorga.

**1. Actitud hacia el conflicto como situación amenazante, problemática, violenta o una falta:** Implica una externalización y/o individualización del conflicto en relación a su fuerte carga afectiva que produce malestar.

**2. Actitud de minimización, naturalización, indiferencia o negación del conflicto:** Implica la adopción de una postura defensiva frente al conflicto, que tiende a no hacerse cargo de él y sus consecuencias.

**3. El reconocimiento del conflicto como potencial de cambio, enfrentamiento o resolución:** Ocurre cuando hay conciencia de la importancia, responsabilidad y rol que se juega en él.

**iv. Definición operacional categorías de estrategias de enfrentamiento del conflicto:** Éstas están preestablecidas desde nuestro Marco Teórico. Sin embargo, existen dos formas de enfrentamiento que presentaban características y consecuencias muy similares en la realidad: Retirada e Inactividad, las cuales en la teoría aparecen separadas. Operando bajo la búsqueda de categorías inclusivas, fueron unidas.

**1. Dominación:** Ocurre cuando una de las partes intenta imponer sus deseos por medios físicos o psicológicos, lo cual implica el uso de la violencia. Esto tiene directa relación con la posición que ocupan los disputantes en la estructura de poder.

**2. Capitulación:** Consiste en que una de las partes cede en forma unilateral ante la otra, independiente de la magnitud de sus demandas. Puede resultar de la creencia del que toma decisiones de que tiene pocas opciones.

**3. Retirada e Inactividad:** Sucede cuando una parte abandona el conflicto, negándose a seguir formando parte de él por más tiempo. La inactividad se da cuando una parte no hace nada, deliberadamente, esperando que el tiempo de paso a una solución.

**4. Negociación:** Se realiza cuando dos o más partes interdependientes usan el sistema de oferta y contraoferta, buscando un acuerdo que resulte mutuamente aceptable.

**5. Intervención de Terceras Partes:** Método en el cual un individuo o grupo que no es parte del conflicto, es decir, que representa imparcialidad para las partes involucradas, interviene para ayudar a identificar los problemas y avanzar hacia un acuerdo.

#### **v. Definición operacional categorías de convivencia**

Las dinámicas describen el tipo de relación que se genera en el aula y que pueden o no generar conflicto en los actores educativos. Surgen de la observación de las interacciones que se establecían con más frecuencia y la definición luego, de sus temáticas, que fueron las mismas que las de conflicto pero con algunas distinciones. Aparecían como la contraparte del conflicto, en un proceso dónde se

volvía complejo distinguir cuando era convivencia y cuando era conflicto. Esto porque ambas están estrechamente vinculadas.

**1. Dinámicas en torno al Rol:** Tienen relación con la demanda de satisfacción de necesidades tanto afectivas como pedagógicas en la relación alumno-profesor y alumno-alumno

**2. Dinámicas de creencias y valores:** Son aquellas interacciones de diverso tipo, que se generan a favor del endogrupo y promocionan la cooperación entre grupos distintos.

a) **Actitudes de empatía o compañerismo grupal.** Ocurren cuando existe preocupación, interés, apoyo, atención, solidaridad, hacia el otro.

b) **Jóvenes se manifiestan:** Expresan sus intereses e ideas, se agrupan en torno a su cultura.

c) **Profesor promueve cooperación:** Cuando se fomenta el respeto, trabajo en conjunto de los alumnos y se les atiende en torno a sus necesidades.

**3. Dinámicas Institucionales:** Aquellas normas explícitas e implícitas que regulan las interacciones entre los actores educativos

a) **Interés por la imagen**

b) **Selectividad**

Estos dos elementos aparecían con mucha fuerza en ambas instituciones educativas, dado el prestigio académico y lugar competitivo que ocupan en la comuna. Definían muchas interacciones y eran parte de sus Proyectos Educativos Institucionales.

**4. Dinámicas de Poder:** Son aquellas relaciones entorno a lo afectivo, académico y disciplinar, que se establecen desde una autoridad legitimada por la institución, no necesariamente por los alumnos.

**vi. Abreviaturas de técnicas, fuentes utilizadas y tipologías:** Importante para leer y comprender el análisis final.

**1. Liceos y Cursos Estudiados**

Primer Liceo y cursos respectivos: L1; CA, CB

Segundo Liceo y cursos respectivos: L2; CC, CD

**2. Técnicas**

a. Observación: Obs

b. Entrevista: Ent

c. Triangulación: Tr

d. Test de Clima Escolar: TCE

**3. Actores Informantes y Analizados**

a. Profesor: P, P1, P2.....

b. Alumno: A, A1, A2.....

c. Entrevistador: E

**4. Sexo y Edad**

a. Mujer: M

b. Hombre: H

c. Edad: E

### ***Categorías de Investigación Objetivo 1***

#### 1. Conflicto de rol: C1

P-A

- a) Conflicto de rol docente-AI : C1r
- b) Conflicto Interrol: C1ir

A-a

- a) Conflicto de rendimiento: C1re

#### 2. Conflicto de Valores y Creencias: C2

#### 3. Conflicto Institucional: C3

- a) De recursos: C3r
- b) Verticalidad de la autoridad: C3v

#### 4. Conflicto de Poder: C4

P-A

- a) Estrategias de control o sumisión: C4cs
- b) Conductas de oposición y resistencia: C4o
- c) Exceso o falta de control y disciplina: C4e

A-a

- a) Disputas de poder: C4d
- b) Competencia: C4c

### ***Categorías de Investigación Objetivo 2***

#### 5. Actitud hacia el Conflicto: C5

- a) Amenaza: C5a
- b) Minimización: C5m
- c) Potencial de cambio, enfrentamiento, o resolución: C5p

### ***Categorías de Investigación Objetivo 3***

#### 6. Estrategias de Enfrentamiento: C6

- a) Dominación: C6d
- b) Capitulación: C6c
- c) Retirada e Inactividad: C6ri
- d) Negociación: C6n
- e) Terceras partes: C6t

***Categorías de Investigación Objetivo 4*****7. Dinámicas de Convivencia**

- a) Dinámicas en torno al Rol: Dr
- b) Dinámicas de Creencias y valores: Dc
  - b.i) Actitudes de empatía o compañerismo grupal
  - b.ii) Jóvenes se manifiestan
  - b.iii) Profesor promueve cooperación
  
- c) Dinámicas Institucionales: Di
  - c.i) Interés por la imagen
  - c.ii) Selección de cursos
  
- d) Dinámicas de Poder: Dp
- e) Clima escolar: CE

Todas las categorías construidas pueden verse respaldadas a través de las tres técnicas utilizadas en el anexo de este estudio.

## VI. ANÁLISIS FINAL

### i. Objetivo 1

*Analizar los tipos de conflicto que surgen entre grupos de alumnos y entre éstos y docentes en el aula.*

A través de este análisis se revela que los conflictos del aula, están estrechamente vinculados entre sí y el ejercicio de separarlos, obedece a un intento de poder graficar su interrelación en el marco de la institución escolar.

En relación a los principales conflictos que se pudieron identificar, tanto entre alumnos como entre alumnos y profesores, podemos inferir que las conductas relacionales o grupales aparentemente neutras, ocultan una serie de dinámicas de convivencia que entran en conflicto durante el desarrollo de la clase. Esta situación, al manifestarse de manera solapada, no reporta conflicto evidente en los actores educativos, por lo que se perpetúa, legitima e instituye en estos liceos.

#### a) Conflictos de Rol

Cuando observamos en un curso que *“Una alumna hace una pregunta y la profesora le responde: “no sé, tiene que aprender a hacer el esfuerzo” (C1r, Obs, L1, CA)* nos percatamos que no es fácil reconocer las necesidades de ambos actores, ya que a veces éstas se reportan en tono de queja y no como una demanda clara, podemos deducir que en estos casos, la comunicación se retroalimenta en un diálogo vertical, que oculta el poder instalado en las relaciones referentes al un rol difuso.

En este sentido, con respecto al conflicto de rol, podemos distinguir por un lado, aquellas funciones y demandas ligadas a la labor docente en relación al alumno, las cuales tienden a entrar en contradicción:

*“P:..Eso es imposible, no se puede, tú los conoces un poco más cuando te van presentando algún problema, cuando se empieza a hacer, notorio algo tienes que hacer más o menos un estudio de qué es lo que está pasando con el cabro y citar apoderado, y es imposible, entonces sí, nos vemos sobrepasados de pega” (C1r, Tr, L1)*

Por otro lado, tenemos aquellas funciones que corresponden al rol ampliado, que tiene relación con el (no) cumplimiento de funciones ligadas a otros actores pero igualmente exigidas culturalmente:

*“P: ¿conflictos? Los distintos roles que deben cumplir los profesores, tienen que hacer de paradocente y de auxiliar. A los profesores se les carga la mano, además de toda la carga de trabajo que implica estar frente a los alumnos. (C1r, Ent, L1, CB)*

El profesor manifiesta conflictos explícitos con su labor, concretamente, cuando se refiere a la carga emocional que implica socializar a los educandos, formar

personas en valores, contenidos y disciplina, lo cual está directamente relacionado con el discurso oficial que tiende a adjudicarse la responsabilidad de la educación de los ciudadanos a sólo este actor social.

*“P:...y uno no tiene el tiempo para dedicárselo imagínate, uno siempre está haciendo clase los ves en los recreos, en los recreos tratas de conversar con ellos de entenderlos un poco más, pero no podís llegar a tanto en el fondo no es nada, incluso yo me siento a veces trunca, como que mi aporte no alcanza para nada, por mucho que lo intente...” (C1r, Ent, L1, CA).*

Incluso ellos incorporan este discurso que opera como misión y mandato implícito, el cual al no poder cumplirlo, los deja en un estado de impotencia, insatisfacción y frustración.

En una primera categorización, advertimos que cuando existe una tensión relacional en el espacio educativo, ninguna de las partes asume su participación en ella y sumado a esto, las responsabilidades se vierten hacia el exterior entrando en un círculo vicioso en el cual alumnos y profesores se culpabilizan mutuamente de situaciones que les producen malestar en el liceo.

*“P: Todo en asistencia en baja participación actitudes, carácter, personalidad, en que muchas veces tu le hablas a un niño y reacciona violento, yo creo que eso es lo principal aquí los papas piensan que uno poco menos que es quien tiene que criarlos o sea te los vienen a dejar y chao uds arréglenselas, eso pasa en todos los colegios” (C1ir, Ent, L2, CC) ;*

*“A:...hay profes que son muy mala onda como que no les gusta esto, que son muy cerrados, hacemos un reclamo y poco menos que nos va a acusar al ministerio que nos van a cortar todo que aquí que acá...” (C1r, L2, CC, A)*

Así por ejemplo, la indiferencia o evasión del profesor hacia el alumno se trataría de una agresión pasiva que interfiere en la relación pedagógica, al no ser manejada ni conversada la necesidad de atención, correspondencia y apoyo del alumno. Refiere a un conflicto al interior de su rol que se caracteriza por una dificultad de acoger las distintas demandas de los estudiantes que tienen que ver, principalmente, con lo relacional.

*“A:...hay algunos profesores que son pesados, no nos dan oportunidades para hacer las tareas, cosas así, en cambio otros sí. Son muy exigentes, ni siquiera nos escuchan algunos. E: ¿Eso molesta, influye en el ambiente? A: Sí, porque de repente uno, por ejemplo, se esforzó en hacer un trabajo y está malo y no te dan otra oportunidad para hacerlo y no y no, está malo”. (C1r, Ent, L1, CA);*

*“El alumno se queja de que la profesora los hizo traer cartulina y no va a exponer. Su compañero le dice que hable con la profesora y le pida otro día para hacer la representación que tenían planeada, “no, es que me dice que no hay tiempo” va a hablar con ella...” (C1r, Obs, L2, CD)*



Al respecto, los alumnos por su parte, esperan ser escuchados y dialogar en torno a sus requerimientos, que están estrechamente condicionados por el contexto en el cual se ubica el tipo de enseñanza impartida. Así, vemos que en los liceos municipales selectivos una necesidad imperante es instalar el espacio educativo como vía a la educación superior y los alumnos demuestran mucho interés en lo académico, en cambio en otros liceos municipales no selectivos se puede observar que las necesidades de los estudiantes tienen que ver más tempranamente con el ingreso al mundo del trabajo (Cornejo, 2000).

Si bien dentro de las necesidades más relevantes para los alumnos se ubica el apoyo en la tarea académica, también lo son la confianza y confidencialidad de la relación, lo cual se vuelve conflicto en el caso del vínculo con los profesores/as Jefe cuando éste asume un rol que no le corresponde, ya que confunde el “ser amigo” con acoger ciertas necesidades de sus alumnos:

*“entonces si tenemos un problema mas o menos grave, le contamos como amiga, y ella, al ser profesora jefe, le cuenta a tus papás como profesora jefe, entiende? Y como que hace que nosotros perdamos la confianza en ella como amiga, por ella...ser profesora jefe. (C1r, Ent, L2, CD).*

Podemos deducir que el profesor tiene un poder más evidente y legitimado que el del alumno en la escuela, ya que éste desconoce su cuota, hasta que se integra y comprende que la respuesta del profesor, tiene que ver con la estructura en la que está inscrito/a:

*“E: Por ejemplo si a tí te molesta algo que dice un profesor ¿lo dirías o te quedarías callada?.A:(asiente) Es que por ejemplo uno le dice algo a la profe de matemáticas: ¡profe sabe que no entiendo!, se hace la tonta así como la que no escucha” (C1r, Ent, L1, CA)*

Con respecto a lo anterior, se pudo observar que el profesor ejerce un poder conferido institucionalmente, el cual puede ser resistido por los alumnos en forma pasiva o activa, sobre todo en los cursos finales de la enseñanza media, ya que desde tercero medio en adelante, los estudiantes manifiestan en forma más directa y clara su desacuerdo con lo establecido, cuando perciben una relación desigual y tienden a buscar formas de organización, con el propósito de exigir el respeto de sus derechos:

*“A:...como que no influye sobre nosotros porque siempre que se ha necesitado y nunca está, si hay que solucionar algo tampoco, nunca está, entonces como que esa ausencia de él provoca que uno sienta que no existe un director como para ayudar y que, o que uno necesita hablar con él tiene que pasar como por mil personas antes de hablar, entonces esa jerarquía tan grande al final no le sirve de nada porque ni siquiera la utiliza porque las veces que se le ha necesitado no está”. (C3v, Ent, L2, CD) ;*

*“A1: Yo creo que el año pasado, donde nos tuvieron más identificados en dirección fue en el tema de la contrarrevolución contra los cuartos, nosotros teníamos decidido que nos íbamos a defender, no dejamos que subieran y eso les molestó”. (C3v, Tr, L2, CD)*

En cambio, en los cursos iniciales, los alumnos si bien expresan su descontento, lo hacen en forma de queja y no como una reivindicación clara hacia el profesor o la clase en el marco institucional que lo contextualiza. Esto ya que no tienen las herramientas de análisis institucional ni espacios representativos para canalizar sus inquietudes, entonces utilizan el espacio de la clase para reprochar o demandar:

*“La profesora le advierte a un alumno que él va hacer la prueba de nivel solo, y éste le responde: “ah, si me saco buena nota se la voy a ir a mostrar a la casa” (C1r, Obs, L1, CA)*

En este ámbito, el docente por su parte, tampoco reconoce ante sus alumnos, que es un sujeto de necesidades y deseos, los cuales hasta el momento no pueden ser verbalizados a estar en disonancia con sus roles preestablecidos de autoridad, modelo y formador que se ponen en juego en la sala de clases.

*“P:...ojalá lográramos tener alumnos integrales, pero no se puede porque nosotros también somos personas y también tenemos defectos entonces lo que nosotros damos de bueno, de repente lo damos de malo y los niños van sacando de todos nosotros todo, ¿te fijas?”. (C1r, Ent, L2, CD)*

#### b) Conflictos de Creencias y valores

Por otro lado, el profesor maneja una serie de expectativas asociadas al rendimiento, la situación de origen y el comportamiento del alumno (variables socioeconómicas, familiares, individuales). Desde ellas, se percibe y se espera que a mayor rendimiento del sujeto escolar, más conforme, adaptado a las normas sea y que no cause desorden o trastornos en relación a la disciplina del liceo. Esto es entendido como buen comportamiento (función social del alumno). También se espera lo contrario, es decir, que si un alumno es de escasos recursos socioculturales y económicos, lo más probable para la institución es que el rendimiento de ese alumno no sea el mejor, lo cual condiciona que éste efectivamente fracase. Existe entonces, una idea previa de que algunas situaciones conflictivas están ligadas a los estudiantes y sus condiciones económicas que le darían pie y que además no son manejables.

*“P:...el CD es un curso especial porque el nivel socioeconómico es bueno el de los padres es más o menos bueno el cabro es desordenado conversan entonces obviamente sus expectativas son altas, por que la mayoría de sus hermanos están en la universidad sus papás estuvieron en la universidad entonces eso te da otro plano del futuro(...) pero hay muchos cabros acá de población que sus papás están presos que van a la feria, yo no discrimino, pero se nota porque los cabros tienen otras expectativas de repente que un cabro diga garabatos en la sala tú lo hayas bueno y tu lo puedes anotar diez veces y el va a seguir haciendo lo mismo y ahí los del CD muchas veces entran en un punto conflictivo porque a lo mejor les gustaría estar en un colegio más cuico...”.(C2, Tr, L2,P).*

Por ejemplo, desde la institución, se cree que la violencia es un patrimonio de la condición de pobreza y exclusión, atribuyendo su origen en la estructura social, ante lo cual los individuos no pueden cambiar su futuro. Junto a lo anterior, se pone énfasis sólo a la violencia física, sin considerar la simbólica: “Si nosotros entendemos que la violencia es la agresión física, a lo mejor eso es expresión de un grupo social, hay otros grupos que presentan situaciones de violencia de otro modo, entonces también depende de cómo significamos dentro de la institución, una situación violenta para poder abordarla...”. (Augsburgr, en Neffen, 2004:17). Esta externalización genera una sensación de escaso poder e injerencia sobre su prevención.

En el estudio se registraron gran variedad de relaciones violentas (discriminación, estigmatización, segregación, etc.) las cuales quedaron inscritas principalmente en las categorías de conflictos de creencias, valores y de poder, tanto en la relación profesor alumno como entre pares:

*“El profesor habla de los “anti-valores”: “sobre ustedes parece que reinaran(...)Espero que no tomen esto como un sermón(...) A tus hermosos 16 años, el mundo no es así (...)No se cuantos de ustedes se están ilusionando con el amor y con proyectos, no los echen a perder por un carrete (...) No todos son homosexuales, nos quieren hacer creer que todos son carreteros, que las mujeres a los quince años ya no son vírgenes, yo no creo eso., (C2, Obs, L1, CB), “por ejemplo yo con las minas simplemente hay súper mala onda andan hablando cosas y hay una lista negra. Estamos todos urgidos por que no sabemos si nos van a pegar o nos van a tirar huevos...” (C4d, Ent, L1, CB).*

Estas relaciones son expresiones de cómo se ejerce el rol en defensa de la identidad de los grupos a los cuales pertenecen los sujetos, lo cual se evidencia a través de las diferencias de género, generacionales, de roles y socioculturales traducidas en desigualdades.

En relación a lo anterior, el profesor/a en el medio escolar, está encargado de aspectos pedagógicos y al mismo tiempo de la convivencia escolar en el aula. Su posición es ambigua por ser sólo visiblemente neutra, colindando entre los roles de maestro y de padre. Es decir, por un lado enseña contenidos, pero a la vez, ordena, distribuye, determina y toma decisiones que dirigen el comportamiento del alumno.

*“El Orientador habla de las oportunidades que se les dan a los alumnos con mala conducta y que no cambian, dice: “como ésta no es una casa correccional, es mejor que ese alumno no siga con nosotros “un sujeto que tiene dos hojas enteras con anotaciones no está maduro, no le ha encontrado un sentido a la vida escolar (...) Chiquillos, despierten, la felicidad se busca, depende de ustedes ser felices o no” (C2, Obs.,L2,P).*

Con aquellos que no cumplen o transgreden sus deberes educativos como mandato ligado a la disciplina, el profesor u otra autoridad puede ser potencialmente castigador, victimario y agresor del alumno como tal o en su

condición de joven, y como consecuencia se va deteriorando la relación pedagógica, porque genera confusión de su labor y el alumno comienza a creer que es más relevante aprender disciplina que los contenidos curriculares impartidos.

*“A: Por un lado está bien para que entendamos qué es lo que tenemos que hacer, pero por otro lado, como que están mucho encima...E: ¿Quiénes? A: Los...inspectores como que de repente, están como muy encima pero yo encuentro que está bien. E: ¿Muy encima en qué sentido? A: Que siempre están así diciéndonos cuestiones, siempre, siempre, siempre, a cada rato...E: ¿Como qué? A: Por ejemplo, que no vengamos con zapatillas, que lo otro, que los aros...pero igual yo encuentro que eso está bien porque no corresponde al uniforme, eso po, no sé” (C4e, Ent. L2, CC).*

En este mismo orden, se visibilizan las dificultades para enfrentar el tema de la sexualidad juvenil, el cual genera un conflicto interrol. La escuela asume en forma restringida, poco clara y lo transfiere a los profesores, padres u orientadores como una exigencia de moralizar y prevenir en los alumnos conductas de riesgo, mostrando las consecuencias negativas de una sexualidad “prematura”, limitada al ámbito de las relaciones “prematrimoniales” en forma racionalizadora (biológica). La sexualidad es entonces percibida como una transgresión y amenaza hacia la institución y su cultura, lo cual no permite que los estudiantes ocupen la escuela como un espacio en el cual se exprese o dialogue sobre una inquietud propia de sujetos en formación:

*“...eso es más por la edad en que estamos, porque ahora se habla abiertamente del tema ahora decir “pene” ya no es tan terrible, es algo súper natural...E: ¿Y los profes como reaccionan a eso? A3:... Hay dos reacciones (de los profesores), una es que se hacen los lesos, se chupan y hay otros que se ríen. De repente paran los carros, pero nunca malas reacciones. E: ¿Se habla más abiertamente de sexualidad en las clases, por ejemplo? (...) nosotros lo terminamos hablando entre nosotros porque como es un tema tabú pa los profes, los agarramos pal leseo A7: Yo traté de hacer un proyecto de sexualidad con la Cruz Roja y el orientador me tramitó y hasta el día de hoy no me dice nada, yo creo que es súper necesario acá y nunca me tomaban en cuenta, yo creo que a ellos no les interesa(..)el colegio se asusta porque a lo mejor pueden pensar que si tratamos el tema a lo mejor pueden estar incentivando a los alumnos y pueden alegar los papás, miles de rollos” (C1ir, Tr, L2, CD).*

Respecto a los conflictos de género, estos se manifiestan en relación con posiciones de poder al interior de los cursos, ya que en muchas ocasiones mujeres y hombres se diferencian en torno a la posibilidad de sostener un status privilegiado frente al profesor y la institución. En este contexto, se evidencia esta tensión, por ejemplo, en las bromas de índole sexual que apuntaban a las mujeres, reduciéndolas a la categoría de objeto, en función de la satisfacción del deseo masculino.

*“El profesor practicante habla del machismo de nuestra sociedad: “si la mujer se acuesta con muchos hombres es una puta...” “si poh” dice un alumno y varios se*

*ríen” (C2, Obs, L1, CB).*

A la vez, los alumnos y alumnas refieren que las mujeres enfrentan sus conflictos de manera intrincada, generan rumores en torno a su relación con el sexo opuesto:

*“A: yo creo que en general también, también como somos mas mujeres entonces como que a los hombres los cuidan mucho también eso E: ¿cómo es eso? A: por ejemplo a uno le gusta a un niño: “no que no que no a mi me gusta así que no”, y puras esas cosas de como apropiarse de los hombres eso pero eso se ve siempre en todos los colegio, pero creo que más acá por que como somos mas mujeres a nivel de liceo” (C2, Ent, L1, CA).*

En cambio ellos, cuando tienen un conflicto, pasan directamente al acto y a la agresión como descarga, lo cual los define como más “simples y prácticos”. Así, asumen una posición de superioridad grupal que ambos grupos reproducen en el aula. Esto se expresa en estos liceos en torno al rendimiento

*“Un alumno le dice a su compañera “no es que nosotros seamos capos, es que tú no sabes” “Ah, te dijeron tonta” le dice otro compañero. Una alumna le explica a su compañero, que no entiende “No, yo a este huevón lo mato” le dice a su compañero de banco” (C1re, Obs, L2, CD).*

Sin embargo, ninguna de estas dos formas de enfrentar el conflicto lo resuelve necesariamente. Estas y otras diferencias se van integrando en la medida en que se avanza de nivel en la enseñanza media por un acercamiento y mayor interés hacia el sexo opuesto, propio de la adolescencia:

*“A: Tienen su grupo y las mujeres están todas en otra parte y no comparten entre grupos, pa’ hacer trabajos tampoco, muy poco. Casi siempre los hombres hacen los trabajos y las mujeres en otro”. (C2, Ent., L1, CA) “Por que es el primer año no más, yo cacho que en los tres años más que nos quedan nos vamos a conocer todos y nos vamos a aceptar como somos. Vamos a conocer los caracteres de cada uno así que no nos va a costar tanto...” (C2, Tr, L1, CA)*

Acorde a lo anterior, cuando el docente no asume estas diferencias, esta falta de diálogo y aceptación del otro como un ser distinto en desarrollo, supone que los alumnos responden por igual, sólo por los resultados académicos, lo cual los homogeiniza estrictamente en su rol de alumnos, no de personas. En este sentido se manifestaban los conflictos referentes a la condición juvenil de los alumnos, la cual es despreciada constantemente por el profesor asociándola con lo incontrolable, amenazante, a punto del desborde y el rompimiento de los límites.

*“A: Yo creo que lo peor es la falta de respeto, porque la mala comunicación...todo lo malo que puede haber se va por eso, por el factor del respeto, porque los profes no pueden confiar en los alumnos, porque al final dentro del curso pueden haber 5 o 6 alumnos que realmente cumplan o sean respetuosos con el profesor, pero como no se puede individualizar, entonces se tiene que generalizar y por la mayoría caben todos, caben todos dentro del mismo saco y eso es lo que pasa con los profes. Uno dice: ¡no que este*

*alumno es desordenado!, después otro profe lo comenta y después el curso es desordenado”.(C2,Ent, L2, CD)*

### c) Conflicto Institucional

El estudio registró conflictos en relación a los recursos y la verticalidad de la autoridad, factores que intervienen indirectamente en la relación alumno-profesor, es decir, que recaen e influyen en cómo se realiza la tarea educativa en el aula:

*“A4: Pero es que de hecho cuando un profesor viene de otro curso y viene con toda la mala onda y llega al curso y porque anda con la lesera te empieza a anotar o no te explica bien, o amenaza con poner malas notas o te manda a sentar...A3: Pero también eso pasa por muchas horas de trabajo, trabajan mucho, ganan poco y además siempre están en lo mismo, por ejemplo, un profesor que lo asciendan a director, eso está muy recóndito. A4: De hecho la culpa es más de la directiva del colegio, de los inspectores generales, del director, porque los profesores mismos que se han ido, han reclamado que el sueldo es muy poco, que el trato es muy malo” (C3r, Tr, L2, CC).*

El tiempo y el espacio no son conflicto claro para los actores si es que no se les abre una instancia para volcar sus reflexiones. En estos liceos hay un orden aparente que no pareciera merecer cambio donde existe una incorporación del reglamento normativo, además de un amplio contingente de inspectores. Cuentan con una infraestructura relativamente adecuada, según la percepción de algunos actores educativos. Sin embargo, el uso de estos espacios adecuados es desigual, es decir hay privilegios para algunos grupos en desmedro de otros. Esto se manifestó en protestas de los alumnos hacia la gestión:

*“Entonces ellos mismos dan el ejemplo para que se terminen revolucionando los alumnos porque, qué piensan los alumnos: “mira, el director tiene la media oficina, tiene la media inspectoría y nosotros estamos en unas sillas que se están cayendo” o sea...obviamente eso va a provocar una revolución de parte de los alumnos y por eso mismo se están explayando, rayando, o haciendo embarradas los días que puedan” (C4o, Ent, L2, CD).*

Por otro lado, los espacios de reflexión y participación sobre lo académico y relacional son escasos, hay una verticalidad en la toma de decisiones pedagógicas, lo cual se reporta cuando hay faltas de diálogo entre profesores, y desde los alumnos, cuando hay problemas con algún profesor o de organización curricular. Este conflicto no elaborado pasa a ser una estrategia que impide el cuestionamiento de las estrictas normas que naturalmente operan.

*“P: Demasiado autoritarismo, una dirección que toma decisiones unilateralmente, sin consultarnos a los profesores. A veces se conversan las decisiones y a veces no. Los Consejos se volvieron una tensión, llegaban momentos en que se enfrentaban fuertemente entre ellos. Hay temor a plantear las cosas porque te pueden echar” (C3v, Ent., L1, CB).*

Los alumnos sin embargo, resisten constantemente a esto de manera intuitiva individual o grupal.

*“A las 14:45 el profesor conversa con un alumno en su mesa. Dos alumnos se saludan con un fuerte golpe de manos. Los alumnos trabajan en parejas, a pesar del mandato de trabajar en forma individual con respecto a la actividad de orientación sexual” (C4o, Obs, L2, CC); Un alumno le pregunta a la observadora: “¿qué es relación coital?” la observadora le dice que pregunte al profesor y él dice en voz alta: “¿qué es relación coital?” ante lo cual el prof. le indica que se dirija a su escritorio A las 14:40 un alumno se le acerca al profesor a hacerle una pregunta. Varios se acercan. Un grupo de alumnos se ríe de los contenidos, los comentan y leen juntos” (C1ir, Obs, L2,CC).*

Por otra parte, los estudiantes le dan un lugar de apoyo afectivo a la autoridad encargada de la disciplina lo cual sucede con el profesor jefe que puede neutralizar la verticalidad, *“es el rol primero de enseñar como profesor, segundo de apoyarnos en actividades pero siendo justos o sea, que hay confianza mutua, no de un solo lado al otro...(Cr. Tr, L2, CD).* Sin embargo, podríamos decir que frecuentemente este mandato al no ser cumplido a cabalidad, genera desmotivación, excesos o faltas violentas visibles o no, en ambas direcciones y lo que se esconde finalmente es un temor de los actores a la exclusión escolar y laboral.

#### d) Conflictos de Poder

Podemos observar también conflictos de poder y disciplina que tienen que ver con la sumisión, coartación y/o manipulación del otro a través de la amenaza, ironía, sarcasmo, castigo, anotación, nota, etc. Es decir, éstos serían medios de control de la libre expresión del alumno que lo ponen en una posición de desventaja para su desarrollo psicosocial, ya que se somete al los designios de otro, la autoridad, quien no encuentra otras formas efectivas de realizar su clase.

*“...Por ejemplo no sé cuando uno se porta mal en clase y el profe ya como que la ve y dice “ahí viene otra vez” entonces a uno como que le da lata entrar, que el profe la ande mirando raro ese es un conflicto por que uno no está cómoda en las clases, las profes los fichan” (C4cs, Ent, L1, CA);*

*“A: Siempre nos amenazan con que nos van a echar, que vamos a repetir y nos vamos a tener que ir a un colegio más malo y ahí se van al chancho con eso” (C4cs, Ent, L2, CC). ;*

*Un alumno le pregunta a la profesora: “¿Señorita, usted no va a paro?” la profesora no le contesta y cambia de puesto a un alumno.(C4cs, Obs, L1, CA);*

*“P: Son buenas, hay diferencias individuales obvias, hay grupos que son lógicos, son adolescentes, cada uno se junta con el... (la profesora interrumpe y se dirige a unos alumnos) ¡Les voy a dar una patada en el poto a cada uno después! ¡Oye la chuleta en el poto que le voy a dar a cada uno van a ver!” (luego, tranquilamente,*

*vuelve a la entrevista)” (C4cs, Ent, L1, CB).*

Si esta realidad tiene que ver con la posición de autoridad orientadora que asume el profesor en la sala de clases, en su reemplazo, las observadoras también ocupan ese rol en momentos de ausencia del profesor. Este fenómeno poco visible, se expresa de manera evidente en la aprobación de la norma por parte de los alumnos conciente o no, y se hace más intensa cuando existe una repetición o reproducción de estas estrategias de poder por parte de los alumnos hacia sus compañeros. *“14:50 Juegan y se ríen grupo de tres hombres y un alumno. (Se sienten observados), un compañero le dice a otro: “oye siéntate” “¿por que?”, “no sé”.*(C4e, Obs, L2, CC)

Esto ocurre en un contexto en que profesores no comparten, revelan ni discuten su compleja posición y función de educador grupalmente ya sea en el curso, o con sus pares en consejo, lo cual lo transforma en una potencial víctima de dolencias físicas y psicológicas (que se hace evidente en las entrevistas cuando manifiestan stress o se quejan de las normas impuestas, de la falta de valores de los alumnos, de la falta de apoyo en las casas, etc.).

Los alumnos por su lado, se quejan, pero no establecen diálogo o demanda clara de sus necesidades ya que como dijimos, existe una norma implícita coercitiva en el liceo de algún tipo de represalia como anotación, suspensión, hasta de expulsión. El maltrato relacional provoca culpa, reacciones represivas, paranoides y ansiosas (risas, burlas, incomodidad, etc.) en los alumnos en vez de una defensa real contra el abuso y, a la vez, en los profesores genera inquietud, evasión indiferencia o rabia que no se verbaliza. Eso se pudo observar constantemente en las aulas y en pocas ocasiones los actores que experimentan estos sentimientos son concientes de que están operando con determinadas estrategias de enfrentamiento del conflicto, como veremos más adelante.

*“El profesor le pide a la alumna que está adelante que le traiga el cuaderno “Vamos a volver al primer semestre, ¿sabe su promedio del primer semestre?” “No” responde la alumna. “¿qué es lo que sabe? ¿sabe cómo se llama?” la alumna no contesta. La profesora le revisa el cuaderno y la hace leer una parte en voz alta. “Ah, ¿ve que no sabe?” (C4cs, Obs, L1, CA)*

Esta situación se relaciona a la respuesta de indiferencia del alumno hacia el profesor, una vez que manifiesta una oposición indirecta a la clase, vale decir, no atiende, se distrae o se evade de aquél y no expresa verbalmente el rechazo o conflicto gatillado por la relación de insatisfacción que establecen ambos actores. Se revela por tanto, un desinterés mutuo de no resolver en conjunto lo que dificulta el proceso de conocimiento y de enseñanza-aprendizaje.

*“A3: Pero dentro de parámetros, por ejemplo, si se está pasando materia o el profesor está dictando algo, no estamos con la misma...o de repente alguien dice algo o echa una talla pa´ que se ríen pero no es tanto...E: ¿Pero están de acuerdo con que es una forma indirecta de manifestar oposición a la clase? A1: O sea, podría ser más inconsciente porque nadie lo hace con el motivo de hacer eso, o sea*



*yo no digo, por ejemplo “voy a pololear para hacer un alegato” se da simplemente porque hay veces que la profe misma no te respeta, no te pesca, entonces por qué voy a andar pescando” (C4o, Tr, L2, CD).*

Las conductas de oposición se manifiestan aparentemente como un síntoma individual, referido a la fuerza institucional que ejerce el profesor sobre el alumno, que permanece oculta cuando ambos actores no focalizan la situación como relacional. Esto no facilita los espacios para que los jóvenes desarrollen su poder grupal, en demandas claras que validen sus interacciones, en un marco de respeto mutuo.

*“A: “Claro, ellos tratan de llevar la disciplina pero ellos a veces se descontrolan porque te pueden anotar por cualquier cosa. Lo otro es que nunca están realmente pendiente de lo que hacen entonces por ejemplo, un tipo está tirando miles de papeles y le llegan al mismo tipo que es el mateíto todo el rato, entonces el tipo se aburre, le tira un papel y justo lo cachan a él y lo anotan...también suele suceder y da rabia igual (C4cs, Ent, L1, CA)*

#### d1) Conflictos entre alumnos en relación al poder

Los conflictos entre alumnos aluden directamente a la forma en que el profesor orienta la clase, la cual no es cuestionada explícitamente por ellos pero, como mencionábamos, aparece cuando no se adscriben a ella o se traspasan los límites fijados por la institución. Por otra parte, podemos ver que hay un conflicto de rol cuando los alumnos no se ponen de acuerdo entre ellos sobre la resolución de un problema.

*“A: por hablar así de lo que me pidió el curso yo lo hice más que nada por ayudarlos por que estaban todos, “no sé nada, no sé me voy a sacar un rojo” planteamos eso hoy día “sí, sí, ya vamos, vamos” plantearon esa idea (suspender la prueba) y después llegaron acá y todos callados la única que habló fui yo, la profe me anotó a mi y todo” (C1re, Ent., L1, CA).*

En este sentido las relaciones de conflicto que aparentemente son interpersonales (trato despectivo, prejuicios y discriminación) refieren principalmente a subgrupos diferentes e incluso desiguales que compiten al interior del curso.

*“Hay un grupo de niñas que manifiesta su asombro por obtener una buena calificación. La niña que parece ser la presidenta, mira seriamente a sus compañeros que también celebran. Ella había anotado un mensaje en el pizarrón y no la tomaron en cuenta. 10:50 Una alumna le dice a su compañero: “¿qué quieres ver si nos copiaste todo?” (C1re, Obs, L1, CA).*

Ellos adjudican estos conflictos internos a una razón de carácter individual o a su condición de alumnos y no son contemplados en un contexto institucional que facilita o coarta su aparición, que dicen relación con las posiciones de poder y la competencia que se imprime selectivamente desde que ingresan.

*“sí, porque siempre en todo nos dicen lo mismo que no tenemos que cambiar que*

*somos uno de los mejores primeros que por eso somos como especiales nosotros E: ¿ustedes se sienten así? A: sí E: y en ese sentido con otros cursos pasa lo contrario como los cursos malos...A: si cualquier curso el D...me pase al 1ero D y al 1ro C que son como los cursos mas revoltosos y siempre nos dicen por favor no sean como los del 1ro D no sean como los del C, y así.” (C4e, Ent, L1, CA).*

Esto genera un círculo vicioso en el cual los alumnos se culpabilizan mutuamente y no ven en perspectiva lo que forja sus desacuerdos y lo que podría ayudarlos a resolverlo en conjunto.

*“A2: Yo creo que uno se siente más desmotivado porque de repente, por un lado los profesores, como que no tienen ganas de enseñar y como que eso a la vez lo transmiten a los alumnos y eso es lo que yo creo que, por un lado, también somos responsables nosotros hace... una desmotivación” (C1r, Tr, L1, CA).*

Cuando se observa compañerismo entre los alumnos, éste es sólo circunstancial, ya que por un lado, pueden ayudarse en conjunto pero esto dura hasta que el apoyo entra en contradicción con las metas de su función escolar y emerge un conflicto ligado con la autoridad o el rendimiento que los divide y afecta como grupo:

*“A4: Es que no es tanto control sino burla por ejemplo yo me saqué un 1.0 y el compadre de al lado que se sacó un siete “te van anotar, huaja” en vez de hacer eso te podría decir “pucha, como te ayudo pa que te vaya mejor ”A2: Es que es como broma pero al final igual nos ayudamos, o sea por ejemplo yo siempre me río de ella (apunta a una compañera que es parte del grupo) le digo “huaja te sacaste un 1, te gané” porque yo siempre me saco mejor nota (shuaaaaá, dicen algunos, otros se ríen) pero al final siempre la ayudo pa las pruebas. (C1r, Tr, L1, CA); “A: por ejemplo a mi me a pasado que me saco buena nota y siempre hay unas que se enojan o dicen “no soy mas tu amiga por que te sacaste un 7” por lo menos me pasó a mi”. (C4c, Ent., L1, CA)*

El profesor no maneja suficientes herramientas de análisis que lo interpelarían como mediador entre los discursos oficiales y los del currículum oculto que serían los relacionales, considerados por los alumnos como los más relevantes en su proceso de aprendizaje.

*“A5: O simplemente cuando les pedís una explicación de la materia a los profesores, no te la dan y te dicen “que te explique tu compañero” les preguntai y te retan. A3: Por ejemplo la profe del año pasado, uno le pedía explicaciones y te anotaba porque estabai conversando” (C1r, Tr, L1, CC)*

Sintetizando, en cuanto al **conflicto de rol** existe una confusión sobre la función del profesor y del alumno para la institución ya que al no hacerse explícito, no queda claro en la práctica educativa. Sin embargo, estos actores viven esto como una tarea extra. Por parte del profesor ésta es traducida, en el trabajo de socializar a los educandos, formar personas en valores, contenidos y disciplina,

responsabilidad que es asumida como una carga emocional ya que el docente no vincula estas demandas, con la ambigüedad de su cargo. Por otro lado, se restringe, el rol de alumno a un individuo joven que compite con sus compañeros por aprender contenidos rígidos y que debe ser disciplinado constantemente, sin visibilizar en el aula, el apoyo y atención en lo pedagógico que requieren los alumnos.

En cuanto a los **conflictos de creencias y valores**, existen prejuicios generados por la selectividad del sistema, que sesgan al docente en su apreciación sobre los alumnos ya que asocia directamente rendimiento, comportamiento y nivel sociocultural. Además no se distinguen las diferencias grupales (de género, socioculturales, etáreas, etc.) en la convivencia, lo cual consigue ocultar el poder que prevalece en las relaciones y que favorece el desconocimiento de la violencia simbólica que se genera en el aula, que trasciende a los individuos concretos y los efectos de sus interacciones.

Respecto al **conflicto institucional**, podemos ver que lo nuclear es la falta de espacios de discusión y verticalidad en la toma de decisiones, lo cual perpetúa una postura ácritica del sistema individualista y selectivo que opera en la institución. Los profesores y alumnos no dialogan en forma directa sus conflictos y sentimientos.

En cuanto a los **conflictos de poder** en la relación alumno-profesor podemos decir que, en general, el profesor utiliza como medio de control distintas estrategias asociadas al abuso de poder y la manipulación afectiva. Los alumnos por su parte, si bien expresan su descontento, lo hacen en forma de queja u oposicionismo a la clase y no como una reivindicación clara hacia el profesor en el marco institucional que lo contextualiza. Pese a esto, a medida que se integran en la escuela, van adquiriendo las herramientas de análisis institucional y generando espacios representativos para canalizar sus inquietudes, pero en general sus opiniones no trascienden a cambios de organización en la escuela, ya que se instaura un temor en los actores a la exclusión escolar y laboral.

## ii. Objetivo 2

*Indagar en las actitudes hacia el conflicto que poseen alumnos y profesores*

Las actitudes encarnan valores y tendencias constantes en las relaciones, es decir, refieren a una predisposición de las personas a responder de una manera determinada en este caso, frente al conflicto, tras evaluarlo positiva o negativamente. Podríamos sugerir que desde las actitudes hacia el conflicto se evidencian las valoraciones de los actores educativos en torno a la convivencia, y viceversa. Por otra parte, al analizar las disposiciones hacia el conflicto advertimos una separación conceptual entre tipos de conflicto y formas de enfrentarlo que puede resultar arbitraria, ya que al ser un proceso, todos los ámbitos se entrelazan y van generando, como veremos, distintas consecuencias en la convivencia escolar.

En el estudio encontramos la actitud hacia este factor como situación amenazante, una pérdida, una problemática o una situación violenta o dañina; la actitud de minimización, naturalización, indiferencia o negación del conflicto y finalmente la de reconocimiento hacia el conflicto como potencial de cambio, enfrentamiento o resolución.

La primera es la que refiere al conflicto como malestar o insatisfacción por una falta, que se expresa verbal y físicamente, no se valora, y produce amenaza:

*“E: ¿Conflicto profesor o alumno? A: los dos cuando no quieren explicar eee... siempre hay conflicto cuando pedimos ayuda y no la dan. Con los compañeros cuando no están, (latencia) no, no coincidimos las opiniones, unos opinan una cosa y otros, otra cosa y ahí se arma (se ríe) E: ¿qué pasa? A: Hay discusiones po son bien.. somos bien alterados y gritones así que unos opinan y gritan de allá y otros opinan y gritan de allá y ahí se produce el conflicto...” (C5a, L1, CA)*

Si bien el conflicto puede ser un problema, no todo problema es un conflicto ya que ésta categoría es más amplia en la cual se puede o no ser parte. Sin embargo, en muchas ocasiones pudimos constatar que los sujetos lo percibían como una fuerza equivalente a lo problemático y difícil de abordar.

*“A: Los principales problemas de aquí...entre alumno y alumno y con los profesores viejitos y los alumnos ese es como el mayor problema y entre alumno y alumno a lo mejor es la...como se llama es la rebeldía por que entre dos rebeldes que les gusta hacer embarradas o sea hace poco en mi curso también que cuando nos hicieron la lista negra los chiquillo se vengaron se picaron se rebelaron y se agarraron a combos, ese es como más problema de alumno-alumno. Eso son como los más problemas por que entre los profesores no”. (C5at, L2, CD)*

El conflicto interpersonal e intergrupalo donde el poder está implícito, implica una participación e involucramiento en distinto grado del sujeto, aunque esté o no de acuerdo con el conflicto, resulta difícil sustraerse de la realidad social. Si se le percibe como amenaza, es probable que se proyecten al exterior las

responsabilidades del conflicto. Esto ocurre cuando desde la institución y la autoridad, las expresiones e interacciones de los alumnos son reprimidas con restricciones, normativas y disciplina que reflejan indiferencia hacia la postura de los actores afectados y economía en enfrentar alternativamente el conflicto con el diálogo o el debate.

*“A: entonces con eso cargan contra nosotros. E: O sea se tiende a culpabilizar a los alumnos ? A4: Claro, en general porque unos se echa algo, tienden a culpabilizar a todos. . A1: Lo otro, cuando jugamos con la pelota acá afuera, sacan como excusa de que podemos pegarle a alguien, pero si queremos usar el gimnasio no nos dejan usarlo. E: O sea que hay normas que ustedes no entienden...A1: Claro, no tienen su lógica...” (C5a, Tr,L2,CC).*

Esto también ocurre cuando el profesor advierte la vulnerabilidad asociada al origen social y familiar de los alumnos, lo cual interfiere como un obstáculo para el aprendizaje. El docente intenta hacerse cargo de un rol paternal y al mismo tiempo distanciarse de este vínculo con el joven, sin dar posibilidad a intervenir en ese aspecto:

*“Los que se viven más (los conflictos) es que en la casa los alumnos, casi todos, no tienen el apoyo de sus papás, están casi solos. Eso nos ha costado a nosotros. Como que los apoderados se han desentendido la responsabilidad que tienen ellos como papas, se la dan al profesor (...) El apoderado se siente culpable entonces “lo voy apoyar”, por ejemplo en mi jefatura alumnos terribles que se hacen la cimarra y me dicen: “no, la culpa no es de mi hijo, es culpa del colegio”, o sea, no internalizan con su hijo la responsabilidad, valores...” (C5a, CA, Ent, P).*

Al ubicarse en esta posición, el conflicto como temática relacional, no se asume como tal, sino como algo intrínseco a los sujetos, es decir, se individualiza el conflicto. Al reconocer la existencia de un conflicto del cual uno es parte protagónica, se abre la posibilidad de pensarlo, reelaborarlo y establecer los factores que lo determinan e intervenir en el mismo.

*“P1...Llegué y me costó mucho y ahora con el afecto y es increíble pero tú haciéndole así cómo estás con ellos se empiezan a dar los cabros solitos. E: Se empiezan a dar cambios cuando uno establece relaciones cercanas a ellos. P1: Qué logras tu con eso ? que el cabro te agarre buena y que en tu clase te pesque E: Y aprenda más. P1: Claro. Y es beneficio para ambos por que yo me desgasto menos y él va a aprender más yo creo que por ahí va...” (C5a, Tr ,L2, P).*

Es decir que se da el caso, en el que el profesor vincula las necesidades de sus alumnos junto con su rol de educador en el aula, lo cual le otorga una importancia real a los actores como elementos claves en el proceso educativo y la toma de decisiones pedagógicas.

*“P1: Es que yo creo que sí le gustan las normas pero en la medida que las entienden, o sea, tampoco se trata de que no quieran cumplir ninguna norma ni nada por el estilo sino que yo pienso que toda norma debería ir acompañada de un por qué, y tal vez eso es lo que no tienen tan claro los niños, porque sí porque sí y*

*no porque no...esté bien o esté mal, como que no les dan derecho a cuestionar de pronto...P2: Porque es lo que está establecido” (C5p, Tr, L1, P).*

Estos requerimientos se ligan a propiciar un clima afectivo atingente a un contexto sociocultural deprivado de algunos jóvenes, que condiciona su proceso de enseñanza-aprendizaje, y por tanto, se vuelve menor el peso de la estructura de poder (Institución, Ministerio, Sostenedores) que mantiene el sistema educativo en funcionamiento o, por lo menos, toma conciencia de sus posibilidades y limitaciones para ese estudiante o profesor. Como señalamos, una tendencia extrema en sentido contrario, es individualizar el conflicto, relegando la posibilidad de pensarlo como un elemento institucional, ligándolo a un tema meramente afectivo, referido a un solo actor social y a su subjetividad. Esta disposición mental emocional y conitiva, construye respuestas de oposición directas o indirectas.

*“A: Las opiniones chocan. Por ejemplo, pal día del alumno, entraron unos grupos de alumnos y el director no los dejó pasar. Vinieron los carabineros, y el director suspendió alumnos. Era una pelea de bandas del colegio que querían entrar. Son los problemas de todos los años” (C5a, Ent, L2, CC).*

Esto se vincula también a las creencias y prejuicios de los profesores sobre los alumnos y viceversa y también entre ellos:

*“P: Yo pienso que ellos vienen acá porque los matriculan para estudiar, pero lo vienen a pasar bien. Si tú sacas la cuenta yo creo que un 70% viene a pasarlo bien y un 30% viene a estudiar y ése es el mayor problema que yo veo”.(C5a, Ent, L1, CB);*

*“A: Hay conflicto, no falta el que no quiere hacer caso y se le pone rebelde al inspector. El año pasado, a un compañero lo suspendieron por tres días por andar con la camisa afuera del pantalón. A otro, le llamaron al apoderado. Por cosas tontas se toman medidas muy drásticas. En la sala, eso te lleva reto o anotación”. (C5a, Ent, L1, CB)*

*“A: Los principales problemas de aquí...entre alumno y alumno y con los profesores viejitos y los alumnos ese es como el mayor problema y entre alumno y alumno a lo mejor es la...como se llama es la rebeldía por que entre dos rebeldes que les gusta hacer embarradas o sea hace poco en mi curso también, que cuando nos hicieron la lista negra los chiquillo se vengaron se picaron se rebelaron y se agarraron a combos, ese es como más problema de alumno-alumno...” (C5a, Ent, L2, CD).*

Con esta actitud, el conflicto se enfrenta de forma incompleta o se evita, lo cual va generando nuevos conflictos, por tanto en este círculo se confunden los conflictos y sus formas de enfrentamiento. En relación a lo mencionado, se observan conflictos de rol referido a lo académico entre alumnos y el profesor cuando éste no cede a sus demandas e insiste en su postura, por ejemplo, en una evaluación. Esto ubica a los alumnos en una tensión entre una posición más cooperativa en la cual todos pueden perder o ganar (ponerse de acuerdo) versus una individualista y competitiva en la cual cada uno busca por medios personales el logro en

indiferencia o desmedro del otro. Entonces, lo que al inicio es un conflicto con la autoridad, se traslada a los alumnos por la forma en que es enfrentado:

*“A: Las discriminaciones. E: discriminación de que tipo? A: Así tanto físico psicológico E: ¿social también? A: no he notado social si que hay burlas descalificaciones F: tu curso o en el Liceo General A: en el liceo en sí igual E: entre uds o del director hacia uds? A: yo creo que igual entre nosotros como que no nos conocemos bien por eso yo creo que nos discriminamos por nuestras actitudes a veces igual a mi me tienen mal por ser así como soy. E: por ser como? A: Yo saco la voz por el curso yo soy la que siempre estoy ahí “defendiendo” por que se supone que es mi curso”(...) A: Bueno nos.. no teníamos buena convivencia a principio de año, pero yo lo tengo resuelto con la tía Euge y ahí se resolvió E: Tu esperabas que se resolviera así que tu defendieras al curso y la profesora te anotó? A: No por que yo pensé que mi curso iba a sacar la cara o sea no tanto defenderme o sea, que uno se parara y dijera “si la nota ella no te anotó por que todos estábamos hablando y nadie dijo eso o sea todos se quedaron callado igual la profe no me dijo que me iba a anotar, un compañero me gritó de atrás “te están poniendo una anotación” y después cuando supo todo el curso todos se quedaron callados igual se habló en consejo de curso pero no se sacó nada. E: y finalmente, ¿te anotó o no? F: sí, y eso me está perjudicando por mi matrícula...” (C5a, Ent, L1 , CA)*

Esta posición también impide verbalizar la problemática de fondo que el conflicto oculta o devela, que tiene relación con tensiones intergrupales, intergeneracionales e interculturales que forman parte del conflicto. Al respecto, pudimos observar también que hay alumnos que independiente de su edad o posición en la enseñanza media, son conscientes del conflicto como una tensión en relación al poder:

*“A2: Hay como poca hermandad, hay como una lucha entre profesores y alumnos y al final deberíamos ser unidos E: Una lucha de qué?...A2: De poderes, yo creo A3: Es que el alumno nunca va a tener poder, es que parece que ellos tratan de invadir nuestras reglas y nosotros tratamos de invadir las suyas. A5: Lo que pasa es que el profesor anda buscando tener todo el poder encima del alumno y él anda buscando no ser pasado a llevar por el profesor y nosotros reaccionamos a los profesores a medida de que ellos nos retan, nosotros reaccionamos y ellos se tiran contra nosotros A3: Si al final el paro del año pasado fue por eso. A2: Y hace que nosotros estemos a la defensiva, porque nos dicen cualquier cosa y nosotros estamos listos para atacar y es verdad” (C5p, Tr, L1, CC).*

Las actitudes de negación y minimización son defensivas por que no revisten de un desgaste afectivo al sujeto pero lo perpetúan y no permiten que sea abordado ni menos resuelto. Es una actitud frecuente hacia el conflicto, que se instala en forma neutral, naturalizándolo o restándole relevancia, lo cual se configura en una disposición pasiva hacia él, asumiendo que hay situaciones que son normales y que incluso deben ocurrir (lo inevitable, la norma)

*“P:...pero conflicto como conflictos yo no he detectado, por que a ver encuentrones porque el cabro no se cortó el pelo, que son razones a mi juicio de ninguna*

*relevancia de pronto ha habido conflictos por alumnos que en realidad ni siquiera son de los alumnos si no que de los apoderados por ese lado yo he detectado algunos conflictos.” (C5m, Ent, L1, CA)*

Esta posición impide vislumbrar que hay otras posibilidades de superar los conflictos y que algunos sí son evitables en la medida en que se tome conciencia de su existencia, de sus características (tipo) y consecuencias (cómo afecta a los distintos actores y al contexto), es decir, que se puede prevenir la aparición de otros conflictos, tal vez de mayor intensidad. Ahora, en muchas ocasiones esta actitud de negación puede estar relacionada con la percepción del conflicto como un fenómeno incontrolable, con una fuerte carga de violencia, es decir, la primera actitud analizada.

Podría pensarse que es una posición realista ligar el conflicto escolar de estos liceos como una situación de responsabilidad ya sea individual o externa, como un factor poco modificable en las relaciones, puesto a que se dan con mucha frecuencia y otorgan fuerte identidad a los que detentan el poder sobre otros, en la jerarquía educativa.

*“E: ¿Cuáles son los principales conflictos...? A: No, no hay muchos conflictos, más que nada en el curso, hay entre las mujeres, por el tema de las acusaciones, de que nos tienen mala, te acusen, se ponen de acuerdo y te pelan. En general en el liceo no hay muchos conflictos, el nivel es bueno, por eso nos van a echar” (C5m, Ent, L2, CC).*

Al respecto, es importante destacar que estas actitudes están determinadas por un contexto y un discurso hegemónico que tiende a evitar la generación de relatos y experiencias compartidas, para mantener un status quo. Es decir, que las personas han aprendido a significar el conflicto de una forma particular, según la posición grupal que ocupan en la estructura del sistema educativo la cual es conveniente no modificar para algunos actores. Esto se practica al no generar espacios de convivencia y discusión, que puedan poner en evidencia las diferencias entre los sujetos, pero también las carencias y dificultades personales y profesionales difíciles de reconocer, que son las condiciones para dar paso a un proceso de elaboración del conflicto en conjunto. Esto en la cultura no es aceptado, y se prioriza en hacer y se posterga el pensar, lo que obstaculiza las prácticas educativas subestimando los beneficios más permanentes recogidos en una solución conjunta a los problemas. Se deduce en este caso la falta de autoridades legitimadas en ambos estamentos que defiendan los derechos del alumnado o llamen a un cuestionamiento del operar institucional (Assaél, Santa Cruz, Cerda, 2001).

*“No veo conflicto quizás la palabra no sea la correcta E: ¿qué palabra usaría ud? no sé pero conflicto no hay no, te diría que no hay P: Lo que delante te decía yo lo que es normal de repente con los niños yo veo que muy pocos hacen algo a cambio de nada todos los niños hacen algo a cambio de algo y conflicto entre los profesores te diría que no hay. Me atrevería a decirte certeramente que no hay por que nosotros tenemos instancias que justamente es la de los consejo de*



*profesores, la sala de profesores, el comedor de profesores donde conversamos siempre las inquietudes que tenemos, cambios de fechas que de repente a uno no le parecen pero a la final todo se conversa". (C5m, Ent, CD, L2)*

El valor de enfrentar institucionalmente el conflicto está en considerar el ahorro a mediano y largo de recursos de todo tipo que consigue: gasto emocional menor de los actores, optimización de infraestructura, tiempo. etc. y enriquecimiento en los aprendizajes por que las tareas se dividen y se articulan en función de intereses educativos comunes que tienen sentido para cada uno de ellos.

*"A los profesores se les carga la mano, además de toda la carga de trabajo que implica estar frente a los alumnos. Las normas no son parejas, no son para todos. No hay coherencia ni permanencia en el seguimiento de las normas. Este liceo ha mejorado bastante, ha habido una buena gestión administrativa. Que cada profesor tenga a cargo su sala ha ayudado a delimitar responsabilidades" (C5p, Ent, CB, L1)*

En relación a lo anterior, en torno a la actitud hacia el conflicto como potencial de cambio, enfrentamiento (entre grupos) o resolución, existe una disposición favorable al reconocimiento de la responsabilidad y el rol que se juega en el conflicto. Se puede abordar y posiblemente solucionar en algún nivel, cuando hay un posicionamiento en base a la realidad sobre la participación de los sujetos en el conflicto, ya que se puede contar con herramientas concretas que están disponibles, lo que se liga a una forma de enfrentarlo más activa, mediada por el diálogo o por medios que den respuesta a sus demandas.

Se puede decir aquí, que en general los sujetos que se planteaban desde esta disposición hacia el conflicto, eran los jóvenes, quienes expresaban un discurso más construido acerca de éste, ya que se podía vislumbrar como elementos necesarios de ser trabajados cooperativamente, y así dar paso al cambio y la mejora de la convivencia. En la medida que una parte considere que puede obtener un beneficio a través de la forma de enfrentar el conflicto, lo asume como una situación que lo implica y que puede manejar.

*"A6: Es que yo creo que están acostumbrados a que nadie haga nada al respecto, a que ellos digan algo y nosotros obedezcamos...A3: Igual na que ver que nos cataloguen como vándalos, yo encontraba que estábamos en pleno derecho de defendernos, si alguien agrede uno está en pleno derecho de defenderse, o sea poco menos querían que nos paráramos y nos dejáramos(..) A6: Eso era lo otro, que nos decían "como ustedes que son tan buen curso"...A1: Yo creo que no pueden relacionar nuestra inteligencia con el hecho de defender nuestros derechos, o sea la gente que no defiende sus derechos tiene algún grado de poca inteligencia o timidez. Yo creo que en este mundo hay que saber defenderse, y eso no lo pudieron asimilar." (C5re, Tr, L2, CD).*

Esta posición implica un involucramiento como personas enteras en su manifestación, con sus afectos, deseos, ideas, miedos, etc. Además, genera una disposición a participar de la convivencia mirando el conflicto, posicionándose y tomando conciencia de aquello que se está poniendo en juego, lo que se arriesga

y lo que se puede ganar o perder. Sin embargo quienes se ubican en este lugar, son una minoría, que aún viéndolo como problemático, proponen o vislumbran formas de poder enfrentarlo y resolverlo. Esta actitud, de todas maneras, no garantiza que el conflicto se enfrentará en forma dialogada y pacífica, ya que ahí entran otros factores al juego, como la posición de poder que ocupan los involucrados en la estructura educativa y la forma de ejercerlo.

A modo de síntesis, podemos decir que la actitud que con más frecuencia reportan los sujetos sobre el conflicto es la connota como una amenaza equivalente a lo problemático y difícil de abordar. Es probable que en este caso, se proyecten al exterior las responsabilidades del conflicto. El beneficio de externalizar, individualizar, sentirse “víctima”, es evitar el peso es decir, el trabajo cognitivo, la carga emocional y social que implica el enfrentarlo. Esto ocurre cuando desde la autoridad, las expresiones e interacciones de los alumnos son reprimidas con restricciones, normativas y disciplina que reflejan indiferencia hacia la postura de los actores afectados, que evita finalmente pensar alternativamente el conflicto con el diálogo o el debate.

Con esta actitud, el conflicto se aborda de forma incompleta o se evita, lo cual va generando nuevos conflictos, creándose un círculo en el cual se confunden los conflictos con sus formas de enfrentamiento. En relación a lo mencionado, se observan conflictos de rol referidos a lo académico entre alumnos y el profesor cuando éste no cede a sus demandas e insiste en su postura de poder. Esto ubica a los alumnos en una tensión entre una posición más cooperativa en la cual todos pueden perder o ganar versus una individualista y competitiva, en la cual cada uno busca por medios personales el logro, en desmedro del otro.

Las actitudes de negación y minimización también se registraron con frecuencia. Éstas son defensivas y promueven la creencia de que el conflicto no es relevante, incluso crea la ilusión de que no existe. En muchas ocasiones esta actitud puede estar relacionada con la percepción del conflicto como un fenómeno incontrolable, con una fuerte carga de violencia, es decir, sin concebir que hay otras posibilidades para resolver los conflictos que implican el diálogo abierto.

El primer paso para superar el conflicto es reconocer la existencia de un conflicto del cual cada actor es parte protagónica, entonces, se abre la posibilidad de pensarlo, reelaborarlo y establecer los factores que lo determinan para intervenir en el mismo. Al respecto, pudimos observar también que hay alumnos que independiente de su edad o posición en la enseñanza media, son conscientes del conflicto como una tensión en relación al poder que hay que enfrentar: Esta posición la que observamos con menor frecuencia, implica un involucramiento como personas enteras en su manifestación, con sus afectos, deseos, ideas, miedos, faltas, etc. Además, genera una disposición a participar de la convivencia mirando el conflicto, posicionándose y tomando conciencia de aquello que se está poniendo en juego, lo que se arriesga y lo que se puede ganar o perder.

### iii. Objetivo 3

*Identificar las estrategias con las cuales se enfrentan los conflictos entre actores de la institución educativa.*

En el caso de la dominación, observamos que las situaciones más evidentes son ejercidas desde el profesor hacia el alumno, pero también la generan los alumnos cuando no dejan que la clase se instaure como se planifica, es decir, que ejercen su poder a través de la resistencia:

*E: ¿Cómo hacen llegar su disconformidad a la dirección? A1: Ehh..., por más que hablamos con el orientador y le decimos que trate de darnos apoyo según el que ha tenido años de experiencia, está cerrado en sus ideas y además la dirección es un círculo de amistad(...) A3: Pero si ayer nos decía que por sus años de experiencia nosotros teníamos que hacer lo que él decía porque no tenemos la libertad de hacer lo que queramos..." (C6n, Tr, A, L2, CD).*

A la vez, se puede ver la dominación en la relación de poder entre pares y entre grupos que dominan al interior del curso (los de mejor rendimiento) o entre cursos (cuartos medios y primeros medios).

*"A las 10:10 la prof. le pregunta un ejercicio a una alumna y ella dice: no, yo no!! al final lo resuelve con ayuda de los compañeros y de la prof. Pancha pregunta por que un resultado y la prof. le responde. Un alumno le pide que haga otro ejercicio y Lindsay dice: no, si ya sabemos" (C6d, Obs, L1, CA)*

Para el que es dominado existen dos opciones: por una parte, él acata, asume o se conforma ante su posición de violentado hasta que puede expresar su malestar por diversas vías, ya sea criticando a quien lo somete o mostrando conductas de oposición, o por otra parte, no es conciente que es dominado y ha incorporado como forma de relación el hecho de ser violentado.

*"Una alumna le pide una guía al profesor y este se la entrega con algunos comentarios de queja. Hace mención sobre la prensa, las noticias del día, le dice a un alumno que esta jugando "estaciona el helicóptero sino de un solo misil te lo voto". Menciona el tema de la violencia en los estadios, entrega su interpretación de la noticia, pide la opinión a un alumno y él opina nervioso. Le pide a un alumno que se cambie de puesto y se siente solo: "tu, como te llames, siéntate allá atrás y levanta la voz" (C6d, Obs, L1, CB);*

El que domina puede que tampoco registre concientemente que es victimario, dado el complejo engranaje que implica trabajar en la institución escolar, ellos pueden sentir culpa, ya que como el conflicto se individualiza, o el profesor o el alumno lleva la carga de las dificultades en torno a lo relacional. Ellos pueden estar disconformes, pero tampoco pueden cambiar la convivencia si desean pertenecer a la institución. Sin embargo, se genera un juego perverso en que ambas partes se desligan del contacto afectivo con el otro y caen en conductas violentas como la discriminación, la ironía, manipulación, indiferencia, etc. Esta

dinámica se perpetúa en la medida que no es verbalizada por alguno de los actores.

En la capitulación, pudimos observar que los alumnos son aquellos que enfrentan los conflictos de esta manera, ya que ocupan una posición de poder en desmedro de la del profesor o de otro agente externo, quien puede tomar medidas sancionadoras y regular su comportamiento al interior e incluso, al exterior de la escuela.

*“El profesor avisa a todos que le bajó puntos a un alumno porque fue a comparar su prueba con la de otro compañero, la afectada protesta pero luego se calla y se va a sentar” (C6c, Obs, L1, CB).*

El profesor, a su vez, renuncia a la posibilidad de generar cambios a nivel organizacional y pedagógico, porque es amenazado y sancionado indirectamente por el estamento directivo, o por el discurso público. Aparentemente el profesor gozaría de una libertad pedagógica en el aula, sin embargo se ve sometido a distintas presiones externas que finalmente influyen sobre el clima que el pueda generar. Estas presiones, como las que provocan los alumnos cuando transmiten a su profesor sus reclamos en relación al desempeño de otro colega, lo colocan en una posición ante la cual no sabe (o no quiere) mediar.

A la vez los tiempos institucionales no permiten que el profesor desarrolle tranquilamente sus clases, ya que la exigencia de resultados académicos es muy alta y no le es conferido el espacio para resolver dudas y conflictos acerca de su labor junto a sus pares. El profesor, al no tener conciencia de las capacidades que tiene para realizar en forma más satisfactoria su función, externaliza el conflicto y siente que no puede hacerse cargo. Por lo tanto, podemos decir que el profesor también capitula ante ese contexto vivido como presión y dependencia:

*“P: Mira, ya me acostumbre, ya me inserté, trato de alejarme eso si de los conflictos, incluso ahora Inspectoría General me llamo la atención que tenia que ser seria, o sea, no reír (...) cuando viene el papá viene a armar conflicto en la reunión, no viene nunca y cuando viene se da cuenta que su hijo tiene como seis rojos...E: ¿y como se resuelven esos conflictos? P: No, no tienen solución como decía el director: “Hay que arrear los bueyes que tenemos” no se, será un problema de país, social, problema cultural. Somos un país subdesarrollado, porque si tuviéramos todos un sueldo base y pudiéramos vivir dignamente, yo creo que se solucionarían los problemas”. (C6c, Ent, L1, CA)*

En la capitulación, se puede responder a la dominación pero es posible que ocurra antes que una parte tenga que someter a la otra, restándose de la posibilidad de negociar o defender su postura ante el otro. Esto ocurre por ejemplo en la relación entre los alumnos, cuando asumen con impotencia la existencia de diferencias que los dividen como grupo y eso los lleva a naturalizar el rechazo que pueden llegar a sentir mutuamente.

*“E: ¿Cómo crees tú que se resuelven? A: O sea si se llevan mal mejor que no se*

*lleven o que lo resuelvan conversando o que si no se llevan bien que tampoco se lleven mal, que sean indiferentes no mas si tampoco se puede pedir más...” (C6c, Ent, A, L1, CA)*

En cuanto a la relación alumno-profesor, los alumnos perciben que los profesores se defienden a sí mismos o entre ellos antes de tomar una posición favorable hacia ellos, por lo que se predisponen a una derrota. En este mismo sentido, los profesores en algunos casos pueden influir directamente sobre el futuro académico y disciplinario inmediato de los alumnos que constituyen un problema para ellos, en estos casos, se pone énfasis en los conflictos de disciplina, sin relacionarlos con la convivencia.

*“E: Y de alguna forma ustedes asumen esa culpa, muchas veces el profe jefe les preguntaba: “¿Quién tiene la culpa?” Y ustedes contestaban automáticamente “nosotros” A3: Es que nosotros no podíamos decir otra cosa, el profe jefe era como errado de mente, o sea él no cambiaba lo que él pensaba, entonces dijéramos lo que dijéramos igual él iba a sacar algo pa decir que nosotros teníamos la culpa. E: O sea que ustedes decían eso porque era lo único que podían decir? A5: Claro, porque si un profesor tú le decís ¿quién tiene la culpa, yo o ustedes? y nosotros, sabiendo que es él, le decimos “usted” nos va a agarrar mala y nos va a anotar a todos y nos va a ir mal a todos” (C6c, Tr, A, L2, CC).*

En la retirada e inactividad se percibe que ambos actores participan, hacen “como si” estuvieran en un proceso de enseñanza aprendizaje pero como a veces esto no ocurre, se retiran de este conflicto engañándose y evadiendo sobre lo que no cumplen en torno a lo académico y relacional, en este círculo el profesor por su parte, no asume responder a las dudas o necesidades de los alumnos y éstos a su vez, no asumen comportarse para prestar atención o estudiar, por lo que son castigados con alguna reprimenda o la indiferencia. Esto se llama ficción pedagógica en términos de Souto (2000).

*La prof indica: “ahora seguimos con la otra guía” y todos dicen a coro: “nooooo”. Ella continúa como si no hubiese escuchado y empieza a explicar, entre comentarios de los alumnos de no entender mucho. Revisa la libreta de una alumna que se le acerca y la autoriza a irse. Resuelve dudas en forma individual. (C6ri, Obs, L1, CA)*

Aquí, ambos actores se desentienden del conflicto por toda la responsabilidad que implicaría asumirlo y reconocer el lugar que se ocupa en él. A la vez, los estudiantes también reproducen esta relación con sus pares, ya que si su autoridad no hace nada, ellos tampoco. Cuando esta forma de enfrentamiento se presenta entre pares, el profesor podría intervenir ahí dando cuenta de lo que ocurre y qué es lo que se está poniendo en juego, por ejemplo, cuando existe discriminación, aunque generalmente no lo hace porque no lo asume como tarea propia:

*“E: ¿y entre los alumnos? P: Si, hay discriminación entre ellos también, unos que se creen cuicos otros que no, entre ellos mismos se discriminan socialmente..E: ¿y eso usted lo ve en las clases? P: sí, se molestan por donde viven. Sobre todo los cursos*

*de bajo nivel académico E: ¿y usted que hace cuando ve ese tipo de situaciones? P Nada, escucho no más (C2i, Ent, L1, CA)”.*

Además, los alumnos se retiran de las pocas posibilidades de participación que se les otorga en el liceo, lo cual es interpretado por los adultos como una falta de interés y apatía. Esto lleva a una posición que no admite crítica alguna, ya que es probable que las alternativas que se les dan a los estudiantes no estén dando cuenta de sus intereses y necesidades. De hecho, responden a otras demandas, que tienen que ver con un mayor control y represión dentro del establecimiento.

*“P1: Cuando se hizo un reglamento podían participar profesores hasta los auxiliares. Sabes cuantos cabros llegaron ninguno, te dai cuenta que increíble. (criterio cuantitativo) E: ¿Le preguntaste a algún alumno por que no estaba ahí? P1: no, porque no les interesa...” (C6ri, Tr, L2 ).*

En la negociación no necesariamente se resuelven los conflictos, pero cada una de las partes cede en pro de lo que le interesa en la situación, lo cual reduce el conflicto es decir, puede que no haya conformidad definitiva, pero al menos hay un intento de resolución. Los alumnos intentan verbalizar entre ellos sus desacuerdos grupales en torno a lo académico principalmente, pero muchas veces no logran llegar a un consenso ya que una parte se siente rechazada y no se flexibiliza la percepción sobre el otro grupo.

*Una alumna se pone a llorar fuerte y la prof. sale afuera con ella y vuelve. Un grupo comenta que le pasó. S va a hablar con ellos y les dice que trató de hablar con ella y no lo pescó. Un grupo llama a la prof. y le cuenta los problemas que tuvo para organizarse como grupo. Ella les da una solución. La alumna que estaba llorando ya no está en su grupo de siempre(..) ahora esta con está con D y F. S le pide a D que la llame... (C6n, Obs, L1, CA)*

En algunos casos, los profesores tratan de mediar en estos conflictos entre ellos, pero muchas veces no obtienen resultados, por lo que surge una dificultad para asumir y aceptar las diferencias. Si existe una motivación cooperativa del conflicto en la cual las dificultades son compartidas, el curso trata de organizarse, pero en la realidad de estos liceos la motivación institucional del conflicto es en general individualista y excluyente y si esto no se reconoce ni discute, no se puede negociar. Los docentes caen en esta dinámica cuando piensan en retirar o cambiar de curso a algunos alumnos cuando no cumplen con el rol esperado del sistema e incluso negociando con los padres para que esto ocurra.

*“P: que el niño sea evaluado con una nota deficiente ese tipo de conflicto pero son por así decirlo externos es decir, viene el apoderado y se molestan mucho se molestan mucho por ese tipo de situaciones E: ¿Y como se resuelven esos conflictos por ejemplo el del curso? A: A ver tu no me lo vas a creer pero acá no tengo ese tipo de conflicto a ver tengo un niño que el apoderado que no entiende que su hijo no está preparado para un liceo con este training se le propuso a ella que pusiera al niño en un colegio que le facilitara.. un chico que viene con un retraso importante entonces se le propuso a ella que pusiera al niño en un colegio en donde la exigencia no fuese tan alta y que el pudiera a lo mejor sacar una*

*carrera técnica o algo por el estilo y asumiera...” (C6n, Ent, L1, CA)*

Los alumnos aluden a sus conflictos con la dirección los cuales intentan resolver por distintos medios (cartas, protestas, etc.) ya que por sí solos no generan una real amenaza a la institución incluso pueden ser boicoteados entre ellos mismos. Esto acontece cuando la autoridad los pone en una disyuntiva entre asumir el conflicto en forma individual versus en forma grupal, donde todos pueden ser favorecidos o perjudicados por un premio o una sanción. Los alumnos recurren más a estrategias de negociación a medida que avanzan en la enseñanza media, tal vez porque pueden comprender más el sistema en que están inmersos y los canales a través de los cuales pueden hacer escuchar sus demandas. El Profesor negocia con los alumnos en algunas decisiones que pueden implicar a otros docentes pero siempre cuida que su imagen no se vea desfavorecida ni menos la de su estamento.

*“A: Fue en Matemáticas, el año pasado, que la profesora...no nos enseñaba, hacía un ejercicio y no explicaba nada cuando tú tenía una duda. Hablamos con la profesora (jefe) para que ella hablara con la profesora para que tuviera otro método de enseñar y al final la profesora dijo “no, es que no le puedo decir nada” (C6t, Ent, L2, CD)*

En la mediación se le entrega la facultad a un tercero para que negocie entre dos partes y facilite el diálogo y entendimiento entre ellas. Pudimos observar que esta forma de enfrentamiento junto a la negociación, son las menos frecuentes porque no existen los espacios ni los recursos humanos para practicarlas, además que implican un cierto reconocimiento e implicación en el conflicto, lo cual en este contexto, casi no ocurre. En algunos casos aislados, el profesor más bien interviene (no media) en un conflicto entre pares desde su autoridad:

*La prof. les muestra como se toca y les canta. Hay un grupo con tres guitarras. Hay un grupo que improvisa, juega y canta. La prof. va a pedirle una guitarra al grupo que tiene tres, ya que hay un grupo que no tiene ninguna y no hace nada.. Le muestra afectuosamente a una alumna como se hace el rasgueo... La prof. le muestra los acordes a un alumno. La prof. trabaja con el grupo des-integrado, les muestra como es la melodía... (C6t, Obs, L1, CA)*

Además, la mediación como estrategia requiere de un tercero que sea legitimado por las partes en tensión y si el profesor pudiese estar en condiciones para hacerlo tendría que ser aceptado por los alumnos como interlocutor válido. Esto, muchas veces no ocurre por la relación de mutua desensibilización acerca de los sentimientos y requerimientos del otro:

*A: Igual yo creo que para un profesor debe ser bastante desagradable, me pongo en los dos puntos. Y mi curso en general siempre defiende a los alumnos, o sea a los compañeros, se defienden entre ellos, no me incluyen y...siendo que un profesor puede tener razón” (C4d, Ent, L2, CD).*

Sintetizando, en la dominación vemos que un actor somete al otro directa o indirectamente, por lo que quien es dominado, reacciona en forma pasiva o activa. A la vez, como el conflicto se individualiza, profesor o alumno asumen por separado la carga de las dificultades relacionales, lo cual los lleva muchas veces a sentir culpa. En cuanto a la capitulación, el alumno ante su profesor, y éste ante su autoridad, resignan su capacidad de producir cambios en la institución antes de hacer cualquier intento que implicaría el riesgo de perder en la relación. Esto, para ambos actores, es vivido como presión y dependencia.

En la retirada y la inactividad los sujetos enfrentan en forma pasiva el conflicto, autoengañándose sobre el rechazo que le provoca la otra parte. Esto lleva a una opción más o menos conciente de no actuar por la impotencia que le genera estar en un sistema que percibe como inmodificable.

Estas tres formas de enfrentamiento no dan cuenta de las necesidades que se ponen en juego en la relación pedagógica por lo cual no se accede a una resolución real, si no que se padece individualmente en forma de queja que no se articula con los otros.

En cambio en la negociación y la intervención de terceras partes hay una noción implica a ambas partes en la posible resolución del conflicto. Para esto es necesario reconocer la posición de poder que diferencia a los actores. En la primera se cede una cuota de poder para obtener un beneficio. Esta forma de enfrentamiento, puede adquirir características violentas cuando se la utiliza para someter al otro y no para encontrar un equilibrio entre las necesidades de ambos. La intervención de terceras partes, implica la aceptación de lo difícil que es enfrentar el conflicto sin colaboración de otro, quien debe ser legitimado y solicitado por las partes.

#### **iv. Objetivo 4**

*Caracterizar el clima escolar en torno a los conflictos que se establecen en las interacciones escolares del aula.*

##### 1) Dinámicas en torno al rol

Pensando en ejes centrales que estructurarían una particular convivencia escolar, podemos observar que, dentro de las dinámicas en torno al rol, existen demandas, tanto de parte del docente como de los alumnos, que tienen que ver con lo pedagógico-afectivo y con la legitimidad del otro en su rol dentro de la escuela. Esas necesidades no son explicitadas hacia la otra parte y cuando el docente no cumple con lo que el alumno espera de él, se desplazan hacia otra figura adulta (inspectores) o hacia sus mismos compañeros.

*“...porque es la única forma que tengo de estar más en contacto. Si no me encuentro con sorpresas, que uno está faltando hace una semana. Terminan siendo*



*mucho más compinches con las paradocentes, son como su segunda mamá...” (Dr, Ent, L1, CA)*

*Dos alumnas llaman a S para que las ayude con la tarea, él se pasea por la sala. Un grupo de alumnos habla de sus vidas, de donde les gustaría vivir y que les gustaría hacer. A las 11:00 dos alumnos celebran porque tienen todos los ejercicios buenos. S se pasea por los puestos preguntando cuántos puntos tienen sus compañeros y qué notas (Dc, Obs, L1, CA)*

Además, los estudiantes adoptan distintas actitudes hacia el ámbito escolar: sometimiento, neutralidad u oposición pasiva o activa. Podríamos decir que cuando se someten al orden establecido por una opción conciente e intentan “jugar” el oficio de ser alumno con distintas estrategias, lo hacen finalmente como un acto de empoderamiento, en la misma lógica del sistema en que están inmersos.

*El profesor le dice “Panchita” a la misma alumna.(...) le pide un favor y ella coquetamente lo hace. Se dispone a continuar la clase revisando la guía les da 5 min. más le tocan la puerta y ésta le trae un dulce y se ríen frente al curso. (Dr, Obs, L1, CB)*

En este caso, por ejemplo, vemos que la alumna usa como estrategia su condición de mujer para recibir una atención especial y reconocimiento de su profesor. Esto puede generar molestia en sus pares, ya que implica el uso del poder y la búsqueda de más oportunidades que la beneficien. A la vez, los alumnos tienden a cuestionar la autoridad del profesor en lo pedagógico cuando éste no acoge sus dudas e inquietudes, lo cual los ubica a ambos en una posición de posible conflicto, especialmente cuando el docente asume un lugar saber rigidizado y absoluto. Es decir, que alumnos y profesores se relacionan desde su rol y no en tanto personas.

*Una alumna les cuenta una copucha a sus compañeras acerca del profesor que está siendo cuestionado. “El profe desde que llegó no ha hecho ninguna clase” “yo creo que no sabe nada” “aunque el profe hiciera clases, nadie lo pescaría” “El profe tiene que explicar, para eso el colegio le paga” dicen los alumnos (Dr, Obs, L2, CC)*

La convivencia escolar se ve muchas veces influida por las percepciones, prejuicios y juicios que puede tener el uno del otro. Esto puede ocurrir en ambos sentidos, ya que alumnos también actúan de una manera predeterminada con cierto perfil de profesor. Todo esto se desencadena en una percepción generalizada de “incumplimiento de funciones” respectivas, sin pensar que ambos están intrínsecamente relacionados: es imposible pensarlos en forma separada. La labor del profesor es con otro sujeto: el alumno, quien tiende a autoculpabilizarse (lo cual recae en su autoestima e identidad) o a culpar al docente, cuestionando sus competencias.

*“...A: va a tener una relación mejor con el alumno, como ha ocurrido en algunos casos...E: ¿Cómo cuáles? A: Supongamos el presidente de curso es ordenado, tiene buenas notas y los profesores todos se llevan bien con él, en cambio otros*

*alumnos que hacen desorden, tienen malas notas, los profesores son mas distantes con ellos, no les dan mucha atención.” (Dr, Ent, L2, CC)*

Cabe destacar, sin embargo, que los alumnos valoran cuando el profesor deposita altas exigencias sobre ellos y a la vez, les entrega espacios de apoyo para lograr los resultados esperados. Es decir que, el generar una relación más fluida no pasa por un estilo permisivo, sino una interacción donde ambos puedan salir beneficiados. El profesor resiste más a esta posibilidad. De hecho, tiende a conceptualizar su trabajo como un sacrificio, un servicio y una ayuda. Cuando se entiende así la entrega sería unilateral, pero en el actuar no ocurre de esta manera. De hecho, el docente espera que su alumno sea tranquilo y educado, ya que eso le facilita la realización de su clase.

*“A: Eh, es buena onda, eh, igual en algunos aspectos es algo estricto y eso. E: Estricto en qué sentido? A: En las notas es bien exigente. Los profesores son bien exigentes. E: ¿Y eso a ti te molesta? A: No, me ayuda a superarme y así no tener malas notas, me ayudan mucho a subir la nota”. (Dr, Ent, L1, CB)*

A la vez, se percibe al alumno como demandante y hay un cierto temor a abrir espacios de escucha a sus necesidades por la supuesta tendencia del alumnado a aprovecharse de esas ventajas y flexibilidad. Como si ellos usaran la manipulación para lograr más en beneficio de sí mismos. Además, el estudiante concentra su demanda en el profesor como representante del mundo adulto, sin tener en cuenta que existen otras determinantes del clima escolar, que dicen relación con las instancias superiores.

*“P: los cabros siempre quieren más también P2: Por ejemplo, el día del Alumno, andan preguntando cuando se les va a celebrar, y el día como estuvimos de Aniversario ya no quiere más guerra. Fueron hartas actividades, harta reacción... P3: Y cuesta mucho retomar el ritmo, uf!!!. P2: Además nosotros como gremio estamos presionados por la Corporación, nos tiran pruebas de nivel, con las materias E: O sea ustedes también se enfrentan a presiones externas, al igual que los alumnos” (Dr, Tr, L2).*

## 2. Dinámicas de creencias y valores

### a) Actitudes de empatía o compañerismo grupal

A pesar de que, como ya hemos constatado, el sistema educativo altamente selectivo de estos liceos no promueve e incluso coarta las interacciones solidarias, cooperativas y empáticas entre los jóvenes, si ocurre que ellos tejen redes de apoyo en los momentos en que se manifiesta una necesidad o problema específico.

*“A: Por ejemplo, tenemos una compañera que esta embarazada, entonces todos nos juntamos para comprarle cosas, estamos mas preocupados de ella, todo el curso en general. Tenemos cuidado con ella. Viene a clases pero de repente. También, cuando a uno le va mal en una materia, al que le va bien tiene que ayudarlo, entonces yo creo que somos un curso unido”(Dc, Ent, L1, CB)*

Sin embargo, esto se vuelve esporádico y sólo se genera en algunos momentos de libertad que los alumnos se toman dentro del aula:

*“Se quejan entre ellos por el número de preguntas que creen que es alto. Una alumna le pregunta a la otra desde el banco. De a poco, bajo la orden de la profesora, se va guardando silencio en la sala, los ruidos son mínimos, es decir, de estuches, sonidos de borrador. La interacción entre alumnos no es evidente, pero algunos se copian aunque están controlados por la condición de la prueba.” (Dc, Obs, L1, CA)*

En un sistema dónde se administran constantemente las amenazas, sanciones y castigos, es muy poco probable que cada parte asuma su responsabilidad en la convivencia escolar, ya que toda falta o error está asociada a la exclusión o derrota. Esto ocurre tanto a nivel de alumnos, como a nivel de profesores con sus directivos. Ante ese panorama, la opción tomada es reaccionar como bloque ante la amenaza, neutralizando toda posibilidad de cuestionamiento interno.

*“A: Yo el año pasado me sentí más representado por el presidente de curso, por los que estuvieron en la directiva. Generalmente ellos eran los que se acercaban a los profesores para ver lo que eran pruebas, pero nunca la profesora (...) que nuestra directiva era la que se estaba moviendo con los profesores, cosa que no debería ser porque podía perjudicarlos a ellos” (Dc, Tr, L2, CD).*

#### b. Jóvenes se manifiestan

Los jóvenes tienden a plantear sus ideas cuando se les facilitan los espacios para hacerlo. Éstos son, la mayoría de las veces impuestos, colocándolos en la paradoja de “participar” para “someterse”. Esto implica una cierta pasividad en la búsqueda de instancias para expresarse, organizándose con este fin. Al plantear esas posturas, lo hacen en un marco determinado y sin que éstas sean acogidas realmente por el profesor y la institución.

*“Una niña dice un poco apasionada: “Los profesores son crueles”. “Se practica que les peguen a los alumnos” se refería a un colegio de monjas, no precisó cual. Se debaten temas entremedio de los contenidos de historia. Los alumnos discuten entre sí con opiniones dispares” (Dc, Obs, L1, CB).*

A la vez, existe una diversidad de estilos, formas de ser y de agruparse que conviven en el liceo, las cuales muchas veces son opacadas o negadas a través de la homogenización, la selección y la no aceptación de otras maneras de expresión.

*“A: Es que el resto del curso... a ver... todos nos conocemos, ya la mayoría de este curso veníamos de primero, pero sí existen grupos que tienen, no se po, que se unen más, que tienen música o conversaciones de ellos, son más centrados en ellos, son más cerrados, pero no hay mala onda con nadie. Pero sí no me gusta mucho de que hayan separaciones, de que hay grupos, hay grupos, algunos son más callados, son más reservados, otros hablan entre ellos no más” (Dc, Ent, L1, CB)*

### c) Profesor promueve cooperación

En general, se promueve escasamente el diálogo entre ellos, eso se observó en la exclusión y discriminación de ciertos grupos o minorías, y en la dinámica que se da en el aula se tienden a negar estas diferencias, por concebirlas como peligrosas. Cuando esto ocurre se asumen como “naturales” ciertos mecanismos que generan marginación y violencia, la cual por lo mismo, pasa desapercibida.

Sin embargo, se reconoce que hay espacios en los cuales el profesor apoya en la tarea educativa lo cual favorece el diálogo y la tarea educativa, y es muy valorado por los alumnos

*“A: Sí, yo encuentro que nos ayuda harto E: ¿En qué otras cosas? A: Igual se preocupa de saber cómo estamos, cuando tenemos un problema igual nos pregunta y nos ayuda, no, todo bien con el profe.”(Dc, Ent, L2, CC)*

No obstante, los logros y fracasos de los alumnos se individualizan y es así como el alumno percibe a un profesor que responde a sus necesidades:

*“A: Sí, porque a uno, al menos por mi experiencia, si yo tengo una duda voy donde el profesor y casi todos los profes me explican de nuevo lo que no entiendo, incluso hay consultoría donde si uno quiere, uno puede asistir después de la clase a resolver sus dudas. Entonces en ese sentido también es rico, porque uno ve que los profes se preocupan por uno y que uno puede resolver las dudas de la materia””(Dc, Ent, L1, CA)*

El profesor asume tareas que intentan completar el desarrollo personal del alumno, como un servicio no remunerado, esto es, establecer una relación afectiva de tipo cuasi-familiar, que debe compensarse con las responsabilidades de la relación pedagógica.

*“P: si en algunas me enterado de cosas directamente de ellos por terceros y hemos tenido que buscarle solución bien camufladita para que no se destape tanto la olla porque hay cosas que son privadas de ellos de su vidas personal que yo no puedo entrar y otras que me han contado sus problemas mas graves y ahí yo lo puedo ayudar directamente.”(Dc, Ent, L2, CC)*

### 3) Dinámicas Institucionales

En cuanto al interés por la imagen, podemos señalar que estos liceos le otorgan gran importancia a demostrar que por un lado, el establecimiento debe ser ordenado, estable y estético y por otro, que posea una coherencia e uniformidad en la infraestructura, la disciplina y la calidad en los rendimientos. Estas exigencias vuelven al liceo activo y competitivo, lo cual sugiere que probablemente dispone de muchos recursos en asuntos extra-académicos (administrativos o disciplinarios) en desmedro de los psicosociales. Si su interés versa sobre lo pedagógico, la relación educativa se focaliza principalmente en los alumnos y su rendimiento, el que es reducido a resultados en favor de la competencia.

*“Se han hecho hartos ensayos, los terceros han hecho ensayos de PSU y les ha ido pésimo, pésimo, entonces eso refleja la baja calidad, ¿me entendís? Y de eso está preocupado el director, es preocupante, siempre dice que hay que arreglar eso porque es malo, o sea hay un problema, entendís?” (Di, Ent, L2, CD) ;*

*“A4: Es que en sí yo no le veo el daño o el mal que uno hace, si uno va a aprender menos porque uno viene con zapatillas o porque viene con buzo uno se va a sacar un 1.0? A6: Es que lo hacen pa que nos veamos mas ordenados... pa que afuera nos vean bien y eso...E: Pero tú estás de acuerdo con eso? A6: No.” (Di, Tr, L2,CC);*

*“A1: Sí, porque supuestamente yo tenía el pelo muy largo E: De nuevo el tema de las exigencias que ustedes no entienden... A2: Es que son exigencias de mantener nuestra apariencia y de conducta pero no en lo académico. S1: Ellos dicen que la imagen es una de las cosas más importantes pero eso es erróneo, ellos en vez de dejarnos afuera por venir con zapatillas deberían dejarnos entrar pa que estudiemos y saquemos buen puntaje” (Di, Tr,L1,CA)*

Podríamos deducir que esta preocupación en el fondo, oculta tanto una desigualdad entre los estamentos, como la diferencia jerarquizada al interior y entre los cursos.

*“A: Dirección ha perdido el respeto que tenía antes, lo perdió, ya este director ha demostrado que lo único que le interesa es la fachada del colegio, le interesa la imagen y no le interesan los alumnos en sí y eso mismo ha hecho que el respeto se pierda absolutamente, o sea, no hay alumno acá que respete al director porque realmente yo creo que es una persona que le falta tino para saber darse cuenta de que hay que arreglar otras cosas, que son primero los profesores, después la infraestructura y después su dirección” (Di, Ent, CD)*

Estos resultados entonces son aparentes, como una propaganda que resalta una característica que llama la atención, identifica a los miembros y agrada. Lo que está detrás de este efecto, es la cultura de la imagen escolar, la que es perseguida como un objetivo estratégico poco consciente, el cual tiene relación con el mantener una identidad institucional que respalda el adultocentrismo, dedica su tiempo en inspeccionar la disciplina, y perpetúa un status quo, ya que no se cuestiona, es lo natural, pertinente, social y aceptado. Se puede observar que hacer es más validado y legitimado que pensar la práctica pedagógica, criticarla y proponer alternativas.

*“P: Es que aquí se trabaja mucho el concepto de identidad, harto, harto, lo que tiene que ver con el uso del uniforme, con ciertos comportamientos pero a lo mejor, no sé, yo no sé si tanta identidad esté reflejada en el uniforme, a lo mejor se debería reflejar en el trato, no sé...” (Di, Tr, L1)*

En este sentido, la imagen se relaciona también con el clima escolar, puesto a que los actores se sienten seguros y respaldados por la institución que se preocupa por ellos.

*“E: La relación que tienen con los demás paradocentes, etc.... P: yo creo que es buena por que aquí se les da un trato como bien familiar yo no se si uds. han visto en otros colegios los alumnos no conocen a los Directores o sea no a los profesores es un personaje que esta de nombre y que tu lo ves en la firma y en el Timbre, aquí el director juega a la pelota con los muchachos hacen actividades con los muchachos” (Di, Ent, CC);*

*“..A: igual nos tratan con cariño de todos modos igual eso se siente en algunos profesores más que en otros, se nota qua igual se han preocupado en arreglar los baños de tener una buena presentación del colegio entonces igual de cualquier forma eso nos hace sentir mejor a nosotros también y más agrado de hacer clases de venir a estudiar acá como más agradable el clima, el ambiente” (Di, Ent, CD)*

Sin embargo, este cuidado institucional es de tipo paternalista y muchos actores lo legitiman, pero dista de ser un lineamiento democrático. Si es que fuera aceptado por todos requeriría de ser aplicado a todos: mejorar el estado de salas, baños, patios, espacios para profesores, etc., y que en las decisiones sobre su diseño, planificación o reforma, contara la participación resolutive de los distintos estamentos, lo cual estaría promoviendo el desarrollo psicosocial de los actores.

*“A: Ahora es cómodo y confiable. E: y ese cambio cuando fue? como hace 5 años E: ¿a qué crees tu que se debió? Siempre ha estado con su gente el director, la imagen de afuera cambió... antes se veía entero feo, la presencia, no eran exigentes. Usaban otro uniforme, no sé, ahora para mí es confiable” (Di, Ent, CB).*

Contrario a esto, muchas veces estos cambios obedecen a una decisión, bajo presión externa hacia la dirección, que satisface la necesidad de poder y control de otras instancia reguladas por el mercado educativo, lo cual pone en evidencia la poca autonomía que poseen los liceos municipales que dependen, así como los alumnos de la autoridad, de ser validados por la comuna, corporación ministerio, etc. y tienen por obligación, mostrar resultados o cada cierto tiempo, un cambio de “fachada”.

La fantasía detrás de la verticalidad de la autoridad, con respecto a la imagen y también al poder, es que se genere un desborde y descontrol de los alumnos, que interfiera o violente contra los recursos, la gestión o la autoridad. Esto ocurre, como lo dijimos antes, con el tema de la sexualidad:

*“P2: Por eso el asunto valórico de los cabros por que cuando la mujer entró a trabajar, antiguamente mi mamá era dueña de casa y estaba todo el día conmigo. Ahora no la mayoría de la mamás trabaja y el cabro está la mayoría del tiempo solo y eso le da cambo en todo. El cabro ahora a los 15 años, sale a fiestas se cura, tiene relaciones ...” (C2, Tr, L2,)*

Existe temor que este fenómeno sea contagiabile y que las relaciones entre alumnos, pongan en peligro la integridad de los miembros y la cultura de la institución, como la metáfora de la enfermedad.

*“P:.. por supuesto que entre ellos es más rápido la reacción de violentarse, pero también se demuestra y nos llega a nosotros de rebote, cuando tu ves un niño que es agresivo en distintas formas de relaciones en la sala de clases en el patio, en el pasillo, lo vimos hace tres o dos semanas cuando ocurrió todo este hecho de la actividades de los terceros con los cuartos, que corrían de aquí para allá una cosa que de repente e incontrolable y amen rebota en los profesores por que si ellos vienen a reclamar por una prueba por un punto por algo, tu les dices que no, o sea si por ellos fuera te pegarían un combo no es que se aun problema con migo, no es un problema puntual que uno tenga con un profesor en particular es como una manifestación en general...” (C7p, Ent, L2, CD)*

Para contrarrestar esto, se imponen muchos límites espaciales y corporales, lo cual nos habla de la necesidad de graficar quien regula la conducta e instaura los espacios de utilidad que remarcan las diferencias entre los grupos de distinto tipo, en relación a las creencias y valores sobre ellos (Souto, 2000).

*“P: yo encuentro que la juventud en general, está más agresiva está más como desorientada, no tiene muy claro el cuento qué quieren ser cuando adulto no tiene muy claro el cuento si no entran a la universidad qué vana a hacer con su vida” (C2, Ent, L2)*

En este sentido, la selectividad del liceo, es una forma de conseguir la imagen esperada por la autoridad. Es parte de la norma implícita en que el sujeto se inscribe y debe conformarse. Si no se adhiere es decir, disiente de este modo de operar, automáticamente recibe una sanción, represión o es excluido del establecimiento. Esto forma parte de la resistencia del sistema ante la posibilidad de integrar la diferencia, lo cual amenaza la identidad escolar y demuestra el miedo a reconocer la desigualdad y violencia que producen estas prácticas, es por esto que no se visibilizan y se reproducen:

*“P: Porque el mismo papá te exige las normas yo tengo papás que me dicen “profe yo lo autorizo a que ud le pegue a mi hijo” así me han dicho los papás hombres sobre todo, “si este huevón se porta mal péguete su combo” o “póngale su patá en el poto” obviamente tú no lo vas a hacer pero el colegio tiene que subir las notas tiene que ser más estricto, porque todos quieren una buena educación y la única manera de lograrlo es de esa forma...” (Ds, Tr, L2)*

Además favorece el conflicto de competencia que genera al interior de los cursos, el cual produce segregación y discriminación entre los alumnos, tanto por el rendimiento como por las relaciones que establecen. Esto se asocia con el hallazgo sobre la ligazón entre nivel de rendimiento, el comportamiento y la imagen que se proyecta en otros niveles (también cultural) sobre el curso, que es catalogado vagamente como “mal” o “buen” curso.

*“A: Si, si o sea es que igual como que está bien el caballero son (se enreda) a ver cómo le explico, ellos podría decirse que son los que mandan, los profesores y tienen una posición más alta pero no es por eso que nos van a prejuiciar o cosas por el estilo, no estoy diciendo que nos traten como cualquier cosa pero igual de repente, por culpa de 2 o tres salimos perjudicados todos nosotros, el curso entero*

*(...)y para que no nos vinieran a pegar pusimos barricadas y de ahí que quedamos como un curso así onda conflictivo total E: ¿Vandálico? A: Claro y nada que ver y lo que hicimos fue para que no nos tiraran cosas” (C3r, Ent, L2, CD)*

*“A3: Es que nosotros de por sí somos como arriba de un 6, todo el curso llegó así como al mateo, todos querían mantener como su promedio del año pasado pero aquí es diferente o sea, tiene otro nivel de estudios tiene todo, todo es muy diferente a la básica entonces todos de por sí quieren mantener su promedio, tratar de ser el mejor curso, algo así...” (Ds, Tr, L1, CA)*

#### 4) Dinámicas de Poder

El disciplinamiento es una estrategia de poder y control sobre los sujetos, que opera de forma natural y normalizada al interior del aula. Nosotros encontramos diversas estrategias para controlar y manipular asociadas a la disciplina, pero resulta difícil distinguir éstas, de las dinámicas violentas y agresivas que no tienen relación con el control, pero sí con el daño.

En la cotidianeidad de la clase tanto para profesores como alumnos, se impone una regla externa que debe ser seguida por sobre la voluntad o también en coherencia a la ideología de quien la vivencia. Estos mandatos, regulan su comportamiento y relaciones por lo cual, se interfiere en la libertad de los sujetos. En algunas ocasiones es reconocido por los alumnos, como un medio necesario que facilita el desarrollo de la clase, pero cuestionan el control en lo que es ajeno a lo netamente académico.

*E: ¿Tú crees que el orden y el desorden depende de los profesores? A: En parte sí por que ellos son los que tienen la responsabilidad de eeee... o sea ellos son los que mandan por así decirlo en la sala. Ahora sé que los profesores se les paga por enseñar y no por estar educando a personas que vienen a la sala de clases, pero ellos, nadie puede enseñar si hay ruido por lo tanto de todos modos hay que hacer algo con eso. ” (Dp, L2, CD).*

Este sistema regulativo opera como un subterfugio para poder “educar”, pero en general, refiere a una limitación, miedo e inseguridad de confiar en las capacidades del otro para forjar su propia norma, y ante la posibilidad de no ser considerado como autoridad (deslegitimación).

*“El profesor cuenta que en la mañana vio a un apoderado del curso, avisa que va a dictar las notas de cada uno de los alumnos “el que tiene dos rojos, repite” “¿Quién está jugando allí?” pregunta, “El D” responden algunos. A las 14:20 el profesor pide silencio “no quiero ningún boche” (Dp, Obs, CC)*

Esto indica que existe un delgado límite entre los conflictos de poder y las interacciones derivados de la convivencia en torno al mismo. El hecho de que se manifieste la disconformidad y se enfrente el conflicto, depende si el educando o el educador toman conciencia del rol en que están inmersos, que tiene relación con el lugar que ocupan en la institución.



*“La profesora pide asiento y no muchos acatan, algunos se agrupan para estudiar. De pronto se da inicio a la elección de mejor compañero, la profesora decide que no va a ser público si no que secreto, hay polémica, algunos quieren que sea una votación abierta, sin embargo todos sacan un pedazo de papel.” (Dp, L2, CC)*

En este caso los alumnos del curso, no perciben que sus derechos sutilmente están siendo pasados a llevar en decisiones que deberían considerarse como grupales, independientes del profesor, pero que son manejadas por la autoridad tal cual se lleva a cabo la clase, es decir, influenciadas por su posición.

## 5) Clima Escolar

En relación a las percepciones de alumnos y profesores acerca del ambiente escolar, recogidas en las entrevistas y triangulación, podemos decir que tienden a diferir una de la otra. La del docente tiende a ser más positiva en términos de la calidad de las relaciones, que la de los alumnos. Cuando se confronta al profesor con esta realidad, éste tiende a explicárselo como una falta del alumno y algo que está determinado desde sus hogares.

*“P: desde que nacen que se yo hasta cuando ya están mayores entonces los chicos se han criado algunos con nanas otros solos este colegio que es de clase media, media-baja deja a los niños solos en casa e.. han perdido los valores a nivel no cierto mundial, valores éticos y también repercute en nuestro país y todo lo que llega del extranjero negativamente, una influencia pero enorme bueno y todo eso ha ido resquebrajando la buena convivencia que existía hasta hace unos 15 años atrás 10 años atrás”. (Dp, Ent, L2, CC)*

Incluso pueden llegar a deslegitimar la opinión de alumnos de un curso con más bajo rendimiento o problemas conductuales, como si por el hecho de ser catalogados como tales sus percepciones no fuesen válidas.

*“P: muchas veces tú no eliges el curso a ti te ponen 45 personas yo te digo es complicado, pero qué es lo que pasa acá no se que es lo que te habrán dicho los muchachos no sé como lo ven ellos pero creo que para que lo que ellos dicen tenga real peso tienes que conocer a los cabros. Porque tu puedes haber entrevistado al J, y lo que él te diga para mi no tiene validez, por que él no hace nada...” (C1r, Tr, L2,)*

La convivencia propia del aula en estos liceos, puede entenderse como un medio para lograr una educación, que pone énfasis en recrear normas instituidas por la cultura al inculcarlas en las relaciones, tanto entre profesores y alumnos, como entre éstos y sus pares.

*“P1: Es que si el promedio en lo regulativo está tan bajo, a lo mejor no es que no les gusta que los regulen, sino que a lo mejor no tienen tan clara la cosa...P2: Son adolescentes...P1: Porque talvez la forma de exigencia a lo mejor no es bien percibida por los chiquillos P2: Claro E: Y eso también tiene que ver con lo*

*interpersonal, quizás? P1: Claro, a lo mejor se sienten como muy exigidos y poco apoyados, a lo mejor o...M: O sea no importa, el que repite, repite no más...”(CE, Tr, L1)*

El clima escolar, es considerado como lo ideal y natural, lo cual permite que se invisibilicen y perpetúen los conflictos en todo ámbito (interpersonal, regulativo e instruccional) al interior del liceo.

*“A: Aquí no encuentro que sea un ambiente malo así como que haya drogadicción, creo obviamente que tiene que haber, pero no tanto así como que uno lo vea. Lo que si por ejemplo, yo creo que en todos los colegios pasa que los cuartos como que tienen el poder sobre todo, sobre el colegio sobre primero segundo que son como los más nuevos, pero no creo que sea un ambiente malo como mal colegio”.(CE, Ent, L1,CA)*

El Test recoge la percepción de la relación alumno-profesor que tiene un correlato con las entrevistas, observaciones y triangulaciones del estudio. En éste se destaca que para los alumnos es significativo el aspecto instruccional, es decir, les interesa conocer y aprender, luego el interpersonal ya que demandan atención y satisfacción de necesidades en la relación pedagógica y en general, valoran en menor medida el clima regulativo del liceo, es decir, su relación con la autoridad la consideran muy estricta incluso abusiva. Aquí es donde las normas y su forma de aplicarlas se vuelven un tema que resulta conflictivo para los actores y que deteriora su percepción de la convivencia. Sin embargo, el liceo dispone sus recursos priorizando en lo disciplinario y normativo, es decir, en función inversa, donde lo interpersonal y lo académico son dependientes de lo regulativo y en esa medida, los alumnos se relacionan con la autoridad. Ambos actores entonces, pasan a ser parte de relaciones competitivas, poco directas, disciplinadas y rígidas.

*“El ambiente esta bien, es bueno porque igual aquí no hay flaute ni nada, no están haciendo mucho desorden, es agradable. La gente es madura, se preocupa por sus notas..” (CE, Ent, L1, CB)*

*“El ambiente es bueno pero a veces el director presiona mucho a los alumnos, lo único que le interesa a él son las notas. No le interesa la parte social, la recreación. Igual es bueno, uno chacotea y lo pasa bien. Igual es su deber pero si uno quiere estudiar se puede quedar, en cambio si uno quiere jugar tiene que irse fuera de clases” (CE, Ent, L1, CB)*

En síntesis, lo que define al clima escolar por un lado, son las dinámicas de la relación profesor-alumno y alumno-alumno, y por otro, el discurso sobre el clima en el aula, el cual refiere a la dirección del liceo y el ambiente en general (derivado del Test y las Entrevistas).

En cuanto a la dinámicas del aula, éstas implican una ligazón directa con los conflictos correspondientes a tales interacciones. Con respecto al rol, las interacciones refieren al cumplimiento de las demandas por parte de ambos actores. Si no son cumplidas, ambos tienen formas de responder a la falta, pero se invisibiliza la dependencia del otro, para la satisfacción de esa necesidad. El alumno por su parte, desplaza figuras de interés o manipula afectivamente a sus compañeros o al profesor para conseguir lo que desea de la relación, en otras ocasiones se culpabiliza de los fracasos del curso.

El profesor comunica la labor educativa como mesiánica y busca reconocimiento social, siente culpa, se queja, padece y manipula afectivamente cuando no responde con su sobrecarga laboral.

Los alumnos valoran que el profesor los contenga afectivamente pero asociado a lo académico, no a una relación de amistad. Esto confunde a algunos docentes que creen indispensable tener una relación horizontal con sus alumnos, lo cual es una ilusión al imponerse un rol de padre o amigo, que se vuelve incompatible con el de educar en contenidos.

En cuanto a las dinámicas Institucionales el interés por la imagen y la selectividad se vuelve un imperativo categórico para poder sostener el nivel de competencia, orden y disciplina del liceo. Este proceso, que comienza desde una presión externa, es interiorizado como algo natural para los actores y el no cumplimiento de esta normativa, es objeto de exclusión, discriminación y resignación al interior de los cursos.

Los alumnos confunden la tarea del liceo, porque no se vuelve explícito aquello que la dirección más profundiza: disciplinar para obtener buenos resultados académicos y una imagen positiva hacia el exterior. Esto oculta las relaciones de poder porque no son cuestionadas además que las decisiones en estos aspectos no son representativas. Pero muchos consideran un clima positivo, caracterizado por el orden ambiental y social, análogamente a las monarquías, en donde los sujetos se ven conformes, es decir, acatan las normativas existentes, lo cual les ahorra trabajo y desgaste cuando se presenta un conflicto. La gestión por su parte ve como necesario dictaminar resoluciones en beneficio de los otros, considerando sólo sus propias opiniones para decidir, sin legitimar la voz del otro, lo cual dista de ser una vía democrática.

En cuanto a las dinámicas de poder, el profesor intenta controlar la situación de la clase de manera de dejar en claro la autoridad que sostiene frente a sus alumnos. El sistema regulativo disciplinario, opera bajo el supuesto de una limitación del otro actor que no podría hacerse cargo de su conducta ni autorregularse. Esto refiere al miedo e inseguridad que les generan los prejuicios sobre los grupos sociales, incorporados por ambos actores. En este sentido, considerando por un lado, a los jóvenes como tendientes al descontrol y la violencia y, por otro, a los profesores como propensos al abuso de poder frente al otro. En relación al clima escolar podemos afirmar que los profesores lo perciben de manera más positiva, como el

ideal, a diferencia de los alumnos que en general son más críticos ante el sistema que tiende a individualizar el conflicto escolar y no acoge sus interpretaciones sobre la relación pedagógica y el exceso de disciplina.

Finalmente, y tomando en cuenta lo anterior, podemos establecer las siguientes categorías finales:

### ***Estilos de Convivencia***

**Convivencia Escolar Violenta/ Problemática:** ésta se configura desde el sometimiento del otro, individualizando sus conductas y culpabilizándolo del fracaso escolar. Surge de → Una actitud hacia el conflicto como situación amenazante, problemática, violenta o una falta. Da lugar a → Estrategias de Enfrentamiento Dominación y Capitulación.

**Convivencia Escolar “Como si”:** ésta se configura desde el hacer como si no existiesen diferencias, choques y/o conflictos, bajo una apariencia de bienestar, dónde nadie se hace cargo ni asume sus consecuencias. Surge de → Una actitud hacia el conflicto de minimización o negación. Da lugar a → Estrategias de Enfrentamiento Retirada e Inactividad.

**Convivencia del Discernimiento/ Entendimiento:** ésta se configura desde el reconocimiento de las diferencias, por tanto la apertura del diálogo y los canales de comunicación entre sujetos con distintas posiciones de poder. Surge de → Una actitud hacia el conflicto como potencial de cambio, enfrentamiento o resolución. Da lugar a → Estrategias de Enfrentamiento Negociación e Intervención de Terceras Partes.

Es importante destacar que las formas de enfrentamiento del conflicto van perpetuando un estilo de convivencia, y éste, a su vez, moldea actitudes hacia el conflicto que hacen que se enfrenten de una forma particular; por lo tanto, se genera un círculo dónde una va determinando a la otra.

## VII. CONCLUSIONES

Existen una variedad de conflictos que se entrelazan y confunden unos con otros, sin embargo el que tiene relación con los roles, es relevante de considerar ya que la toma de conciencia de éste, puede promover el manejo de los conflictos que se presentan en el aula. La función social de ambos actores es hasta ahora confusa ya que no es discutida ni debatida. Mientras ésta se desconozca, o sea poco clara, la tendencia del profesor va a ser sentir una sobrecarga de tareas, lo que tiene como consecuencia externalizar, minimizar, y no abordar completamente el conflicto escolar, porque no se reconocen los límites de la relación pedagógica.

En la sala de clases se ponen en tensión repetidamente distintos conflictos que se relacionan con el rol de los actores, los cuales están poco delimitados en la sociedad, como es el caso del profesor, éste se ve exigido tanto internamente (la relación pedagógica), como externamente, lo que implica cumplir con una serie de otros roles ligados a la formación de un individuo; desde este conflicto se entienden sus enfrentamientos en relación a los actores que conviven en su práctica pedagógica. Por ejemplo, el complejo tema de educar (y aprender) en sexualidad, pasa a ser un problema interrol, que nadie de la comunidad escolar asume completamente y se tiende a reprimir o a abordar de forma biologizante e individual. También se observó que el conflicto se genera con los profesores jefe puesto, que asumen una relación de amistad con los alumnos la cual se confunde con la confianza depositada en la autoridad pedagógica.

Por tanto, los actores al interior del aula, se inscriben bajo un marco de relaciones condicionadas por la estructura de funcionamiento regular institucional, que restringe sus deseos de diálogo y expresión alternativos. Esto altera el proceso de enseñanza-aprendizaje de aula, ya que por un lado, prioriza lo regulativo y al mismo tiempo, presiona para obtener resultados académicos. Esta situación genera confusión de roles en la relación pedagógica, lo cual al no reconocerse, se perpetúa.

Los conflictos aluden a una tensión entre los grupos a los cuales pertenecen los sujetos y se refieren a una falta que no ha sido satisfecha en relación a los otros significativos, no sólo se refieren a un actor social ni a eventos aislados. Se puede concluir al respecto, que en estos liceos existe un pensamiento concreto sobre lo escolar, es decir un énfasis en la acción inmediata, en lo visible o el efecto. Se da cuenta del conflicto sin abordar el problema de fondo, que tiene relación con necesidades de sujetos inmersos en relaciones de poder, en un contexto institucional. Sólo cuando hay una instancia de reflexión común, se pone de manifiesto lo psicosocial y las diferencias culturales de la convivencia en torno a estos temas.

El conflicto de valores y creencias está íntimamente ligado a la selectividad del sistema, que reproduce la desigualdad al interior del liceo y crea una distorsión sobre los objetivos institucionales de la educación, en los actores. El rol de

alumno, por ejemplo, se ve determinado por este factor, ya que la autoridad espera un alumno de alto rendimiento, que acate las normas, sea disciplinado y como si fuese una fórmula, se piensa que probablemente su conducta está asociada a un nivel sociocultural mejor, lo cual es un prejuicio que restringe la dinámica del comportamiento a un nivel individual y unilateral.

Esta creencia la evidenciamos cuando se homogeneiza al joven en su rol de alumno y su desempeño o conducta se evalúa en función de su nivel sociocultural y su rendimiento. Además, los logros educativos se miden en tanto actores por separado, sin tomar en cuenta los procesos psicosociales que favorecen esos resultados. Por ejemplo, las relaciones de género y las diferencias grupales al interior del curso, son omitidas por la autoridad como si no interfirieran en la convivencia y al no ser abordadas, el profesor externaliza los fracasos regulativos, interpersonales y educativos.

La tarea educativa no es responsabilidad de un sólo actor, si no que de la comunidad escolar articulada en función de sus objetivos, tomando en cuenta su cultura particular, la que debe acoger las necesidades e integrar las diferencias entre sus miembros. Por lo tanto, focalizar el conflicto en la relación grupal, es relevante para la forma de abordaje de éste. Esto, ya que permite prevenir la aparición de otros, por ejemplo, cuando se consideran más elementos durante la clase, como las diferencias de género, de edad, y de poder en los grupos al interior del curso. El profesor por ejemplo, puede aplicar estrategias didácticas que incorporen el conflicto en estos ámbitos, sin tener que recurrir a otras instancias para resolverlo.

Cuando se manifiesta el conflicto a nivel institucional, éste se minimiza o se neutraliza, y se focaliza sólo hacia las relaciones entre alumnos o hacia ellos en su condición de jóvenes. Los programas ministeriales que integran la mirada política y cívica del hombre, no son asumidos por estos liceos, porque no parten de una sensibilidad hacia su realidad en términos psicosociales, si no que de una restricción de los problemas como individuales. Por ejemplo, desde el ministerio, el análisis de la convivencia se inició limitado al desarrollo de resolución de conflictos entre pares. Luego, se derivó a la formulación de los reglamentos disciplinarios, pero éstos no se vinculan con la cultura general del establecimiento, y en consecuencia todo el funcionamiento educativo se fragmenta de arriba hacia abajo. Es decir, que estas iniciativas son acatadas verticalmente, por lo cual tienen un bajo impacto en la comunidad escolar.

En cuanto a los liceos estudiados, éstos presentaban similares condiciones institucionales vale decir, acogían a alumnos de distinto nivel socioeconómico, alta selectividad en rendimiento y una verticalidad de la autoridad. No obstante, advertimos una diferencia en la dirección de ambos liceos. El primero presentaba un estilo de liderazgo más autoritario y el segundo, más *laissez faire*, lo cual tiene importantes repercusiones en las relaciones al interior del liceo. En el primer caso, existía una figura paternal vigilante que cautelaba las normas rígidamente, pero que con frecuencia estaba presente en las reuniones, controlando a alumnos y

profesores. En cambio en el segundo, la presencia del director era escasa, sólo para mostrar hacia afuera una buena imagen del liceo, pero no se hacía cargo de los problemas de fondo como la falta de recursos, conflictos entre alumnos y de éstos con la dirección. En el caso del conflicto institucional de recursos, éste se manifiesta en las protestas de los jóvenes, quienes buscan hacer valer su poder de oposición, que se evidencia al mismo tiempo, en la inflexibilidad de la gestión al interior de los liceos. Cuando el alumno no puede expresarse abiertamente, es síntoma de una carencia institucional, que no da cabida a las manifestaciones de la cultura juvenil.

Según lo mencionado, en uno de los liceos se tiene claridad del disenso con una figura más autoritaria, en el otro, en cambio, se vuelve más difícil identificar con quién se establece el conflicto, no se sabe a qué atenerse porque la figura de la dirección es ambigua y ausente. Por tanto, genera más angustia en los sujetos, la cual puede dar lugar a la pasividad o movilidad frente al conflicto. Sin embargo, en ambos casos la relación con los alumnos es violentada por la autoridad, ya que se le ubica en un lugar de objeto pasivo, sin necesidades a ser consideradas en la toma de decisiones.

Esto se relaciona con el conflicto de poder, en el cual pudimos observar una tendencia por parte de los alumnos a no expresar directamente los desacuerdos o necesidades, lo que se traduce en conductas de oposición indirectas a la clase o al profesor. Por su parte el profesor, ante la demanda de atención de los alumnos y la presión institucional por los resultados, exige constantemente orden, control y disciplina. Para ello utiliza distintos medios que lo posicionan en el poder, pero que sin embargo, lo dejan insatisfecho porque no consigue educar a sus alumnos. Podemos sugerir a partir de esto, que en la medida en que el profesor reconozca su posición de poder y la renuncia que debe hacer a una parte de éste para escuchar a sus estudiantes, encontrará una nueva forma de relación, más recíproca y que permite la diferencia.

Esta dinámica da cuenta de que la disciplina causa ambigüedad en los actores. Es decir, por un lado, están conformes con ella, lo cual se ve reflejado en el discurso positivo acerca del clima escolar, pero al mismo tiempo, se quejan que puede ser excesiva y dañina si no se comprende su utilidad; lo que se explicita cuando hablan negativamente del clima escolar. El exceso pasa por ocupar los tiempos y espacios que ellos consideran de libre disposición, siendo sometidos a exigencias innecesarias y poco consensuadas e incluso, no ligadas al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, existe una sutil diferencia entre la conducta ejercida por una autoridad que favorece la competitividad, que es violenta o afectiva, como medio para controlar o imponer poder; versus la aplicación sostenida de medidas académicas y disciplinarias que tienen el afán (conciente o no) de agredir. Sin embargo, ambas dinámicas no promueven la toma de conciencia de que se trata de una necesidad no reflexionada por ambos actores.

En relación a lo anterior, se manifiestan expectativas dogmáticas en cuanto a la violencia; entendida como algo concreto, directo y/o físico que destruye, y no como un proceso simbólico y cultural, no necesariamente observable, que se construye en una red de intersubjetividad, y que sólo puede ponerse en evidencia, cuando el grupo violentado se percibe en una dinámica desigual y reconoce un conflicto presente que es relacional y lo involucra. Existe un temor a la desarticulación y a enfrentar la carga de violencia implícita en el acto de enseñar y disciplinar. Por tanto, se opta por mantener una apariencia de bienestar y buenas relaciones, el “buen convivir”; especialmente a nivel de los docentes, quienes si reconocen malestar, tienden a desplazarlo hacia los alumnos y/o a enfermarse.

En cuanto a las actitudes hacia el conflicto, la institución escolar tiende a representar el conflicto como una amenaza, a negarlo o naturalizarlo porque éste, muchas veces, pone en jaque la forma en que se ejerce el poder; tanto por parte de alumnos como de profesores, directivos y paradocentes. Cuando se asume el rol y no se cuestiona, se tiende a desconocer las formas de enfrentar y superar el conflicto.

Esto implica que hay una dificultad institucional para llegar a un equilibrio entre los deseos institucionales internos o externos de normar y regular el espacio educativo, y los deseos de participación directa de los actores, que pueden expresar una alternativa a la norma. Podemos afirmar entonces que existen pocos espacios de debate y reflexión interestamentales para definir en conjunto los conflictos, lo que tiene relación con la verticalidad de la gestión y la falta de condiciones para el cambio en el sistema educativo actual.

Una posible explicación puede relacionarse con la ideología poderosa del discurso oficial educativo que interpreta la realidad social. Ésta reduce la subjetividad humana a un número; y el sujeto no es considerado en relación a otros significativos, sino integrado a una estructura de poder y saber frente a la cual se le presentan necesidades muchas veces no dialogadas.

Esta dinámica de convivencia impone el supuesto de que debe ser reproductora más que innovadora de la estructura social imperante. La gestión del liceo, como parte de un engranaje mayor de poder, programa un sistema de control y conformidad que, por un lado, produce la imagen de orden o éxito en el liceo; y por otro, desvaloriza u oculta el conflicto, ya que éste puede movilizar un cambio de actitud y de perspectiva institucional hacia los problemas, que demanden a la autoridad mayor comunicación en la forma de tomar sus decisiones.

En cuanto a las formas de enfrentamiento, dado lo antes mencionado, se deduce que los actores externalizan e individualizan los conflictos y problemas escolares, más que abordarlo con estrategias que reconocen el conflicto, tales como la negociación y la intervención de terceras partes. Esto les genera desgaste, malestar y auto-culpabilización; fragmentación de las actividades, y poco involucramiento en las tareas.



En cuanto a las dinámicas institucionales, se puede sostener, que existe una vinculación, por este complejo engranaje entre competencia, selectividad e interés por la imagen, que configura una condensación de creencias, poco conscientes con respecto a estos temas. La convivencia y el conflicto se ven regulados por la disciplina que uniforma la percepción sobre el comportamiento (que se individualiza,) la cultura (que favorece al endogrupo y la discriminación) y el rendimiento (que debe ser alto).

El desgaste a nivel institucional que produce el conflicto en el aula, es necesario evidenciarlo para posibilitar la construcción de una convivencia democrática. El conflicto es una situación que produce desorden transitorio, choque de poderes; pero que también representa la posibilidad de contemplar la diversidad de la cultura escolar. Esto como un proceso dinámico, que puede producir mejoras educativas al promover la colaboración y la autonomía en los actores, para que convivan imágenes conjuntas sobre el liceo, sin que sea necesario violentarse o someter al otro. Este estilo de convivencia implicaría el reconocimiento de las diferencias, es decir, la tolerancia y el respeto al otro, siempre y cuando se conserven los límites que impidan el abuso de poder.

En la medida en que se acepten y enfrenten los conflictos desde una perspectiva colectiva, es decir, como grupos interrelacionados que se necesitan e influyen, la convivencia se puede constituir como un espacio de enriquecimiento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y de participación, de manera que en éste las interacciones con otros, permitan fortalecer la identidad del endo y el exogrupo.

De acuerdo a lo anterior, reconocer la existencia de éste conflicto implica aceptar una falta, la cual alude a relaciones de poder rigidizadas y que no admiten crítica alguna. Al enfrentarse de esta manera, se perpetúa, y se generan nuevos conflictos, desencadenando un malestar inarticulado e individualizado. Por esto, se desarrolla la actitud ante el conflicto como algo problemático y difícil de abordar; porque en el fondo no se ha enfrentado en su manifestación inicial (si podemos hablar de inicio), y como un proceso que tiene sus componentes y consecuencias en el espacio educativo. Lo que ocurre aquí es que nadie quiere hacerse cargo del peso que tiene sobre las prácticas pedagógicas.

Este tema se vuelve muy complejo si constatamos que existen conflictos que efectivamente son difíciles de resolver, porque refieren a necesidades básicas que no están siendo satisfechas en los actores educativos; como es la de contar con espacios de libertad, diálogo y defensa de los propios derechos. Sin embargo, podríamos decir que el hecho de elaborarlos en conjunto permitiría explicitar el disenso y hacerse cargo de los propios actos en relación a los otros, para diferenciar cuando se está reproduciendo y cuando no.

Por otro lado, la segmentación de los cursos, propia de estos liceos, no se reconoce conflictiva para los actores educativos (menos para quienes detentan el poder), pero es vivida como injusta; y al mismo tiempo natural, porque se asume que así funciona el sistema, lo cual no deja de ser cierto. Aquí se plantea entonces

el conflicto base de la fundación de la escuela como institución socializadora: reproducir el orden social imperante o generar movilidad social.

Esto nos da cuenta de cómo en el discurso se reproduce, legitima y acepta el funcionamiento regular en cuanto a la segmentación de los cursos. Es un discurso que no se puede ocultar, pese a que se niega. El conflicto básico es la repetición del fracaso escolar y la postergación consecutiva de una solución que no implique excluirlos del liceo y/o el sistema.

La escuela sólo permite que se enfrenten los conflictos en forma parcelada. No permite el diálogo y la legitimación del otro como sujeto con necesidades, lo que sería una primera condición para abordar los conflictos en formas más constructivas. Se pudo ver que, especialmente cuando los conflictos son de poder, de creencias y valores, se resuelven de maneras donde se hace más explícito el sometimiento del otro. Se observó en cambio, que en los conflictos de rol se expresan las insatisfacciones y las faltas con respecto a la función social de cada uno, lo cual podría ser más abordable a través de estrategias de enfrentamiento que utilicen el diálogo como herramienta.

En cuanto al clima escolar podemos sostener que esta es una categoría que engloba la relación de los actores con su medio físico y social, por lo cual, lo abordan en términos más amplios, es decir, no se alude explícitamente a las relaciones, sin embargo, refieren a ellas constantemente. El clima, configura las pautas o normas que son parte de la cultura escolar, lo que finalmente construye la convivencia en el espacio educativo. El estudio muestra que los alumnos están menos conformes con el clima que los profesores, dada su posición transitoria y de menor poder frente a la autoridad del profesor, quien es representante permanente del liceo.

El profesor, en el aula, reproduce un funcionamiento institucional que le exige disciplinar, reprimir y mantener el orden establecido. Sólo cuando él toma conciencia de los elementos que están determinando su accionar y el de los estudiantes, puede generar espacios de reconocimiento de las desigualdades y ponerse en un lugar menos rígido que el de modelo que se le encarga socialmente. Sin embargo, si no existe una disposición a descubrir las tensiones más allá del aula, ésta última seguirá reproduciendo lo que opera fuera de ella.

Esto no quiere decir que el docente sea culpable de la disfunción o desigualdad que existe en las escuelas, si no que es responsable de considerar y hacer notar a los otros, el tipo de relación que establece con sus alumnos, la cual está atravesada por condicionantes institucionales como las dinámicas y creencias sin cuestionamiento, diferencias socioculturales, conflictos no reconocidos etc., las cuales operan dificultando la tarea educativa al no ser discutidos en conjunto.

Esto implicaría un cambio de actitud hacia el conflicto como tal más allá de cada individuo; ya que se advirtió que muchas veces los actores equiparaban el conflicto a su forma de enfrentamiento. Por ejemplo, cuando se les pregunta por

él, aluden a las peleas y enfrentamientos verbales y físicos (lo visible) entre personas; cuando eso en realidad es la manera en que se intenta resolver, y no el conflicto en cuanto tal.

En las pocas instancias en que se han enfrentado los conflictos desde la negociación o la intervención de terceros, éstas se han hecho en forma aislada y sin utilizar el diálogo o el entendimiento como elemento primero; si no buscando que la otra parte ceda ante los deseos de quien se moviliza. Es decir, que no hay una motivación cooperativa sino más bien una competitiva, donde se busca también neutralizar al otro. Sin embargo, cuando se permite que los discursos en choque, busquen formas de entendimiento que sean promovidas, reconocidas y legitimadas por toda la comunidad escolar, el conflicto se vuelve entonces una herramienta para el mejoramiento de la convivencia escolar y por tanto promotor del cambio social.

Por otro lado, resulta fundamental sugerir que mientras el docente no acepte y legitime al otro en el conflicto: la cultura juvenil, es muy difícil que pueda reconocer la existencia de un conflicto que los involucra a ambos, y, menos, enfrentarlo adecuadamente. Esto no quiere decir que el docente se ponga en el mismo lugar que el alumno (“hacerse amigo”), lo que ocultaría la relación de poder que está operando ahí, sino que busque formas de comprender la realidad en que está inserto el joven para que la enseñanza-aprendizaje adquiera más sentido para ambos.

Es necesario, entonces, cuestionar cuáles son las visiones que los docentes y el mundo adulto en general han ido construyendo de la cultura juvenil; considerando que, en la medida en que se comprenda que ésta también posee su propio saber, distinto pero igual de legítimo que el del profesor, podrá reconocerlo como interlocutor válido en el proceso educativo. Esto no deja de ser complejo porque la formación de identidad misma del docente parte de la negación del sujeto alumno, quien debe ser “moldeado” para enfrentar los roles de la sociedad adulta.

En la medida en que el docente se permita jugar con estas representaciones y se abra al entendimiento con el alumno en su condición juvenil con sus diversas expresiones, se podrá acceder a un nuevo discurso, compartido, que enfrente los conflictos en formas más constructivas, instituyentes de nuevos estilos de convivencia. Es relevante a la vez, considerar las percepciones que tienen los alumnos de sus profesores, las cuales también limitan la posición del adulto, como quien cumple una función polar; o represora o permisiva-paternal, lo cual dificulta el diálogo entre ambos para generar una relación menos asimétrica.

El estudio sostiene que si bien es importante la labor docente para lograr esta meta, es indispensable conseguir, al mismo tiempo, un compromiso de la gestión del liceo en términos de que acoja en alguna instancia concreta, tanto las demandas de los alumnos, como la de los profesores. Esto, con el objeto de legitimar una convivencia que articule sus realidades grupales en un proyecto educativo mayor, el cual genere acuerdos y explicita sus objetivos internos en relación a los externos.

CONFLICTOS (Tipo, Actitudes, Formas de enfrentarlo)	Sub-Tipos	DINÁMICAS DE LA CONVIVENCIA	CLIMA ESCOLAR
<b>1)Tipos</b> <b>a. Conflicto de rol</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conflicto de rol docente-Al</li> <li>▪ Conflicto Interrol</li> <li>▪ Conflicto de rendimiento</li> </ul>	<b>Dinámicas en torno al Rol</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alumnos desplazan figuras de autoridad para satisfacer necesidades.</li> <li>▪ Relación vertical alumno profesor (pueden o no entregar apoyo en lo pedagógico)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interés por lo instruccional desde los alumnos</li> <li>▪ Interés por lo Imaginativo-interpersonal desde los alumnos</li> <li>▪ Profesores tienden a idealizar la relación.</li> </ul>
<b>b. Conflicto de Creencias y Valores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intergrupales</li> <li>▪ Intragrupales</li> </ul> <p>(Género, juventud-adulterez, nivel sociocultural, etc.)</p>	<b>Dinámicas de Creencias y valores:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Actitudes de empatía o compañerismo grupal;</li> <li>▪ Jóvenes manifiestan sus intereses e ideas,</li> <li>▪ Alumnos se agrupan en torno a su cultura e intereses comunes.</li> </ul>	
<b>c. Conflicto Institucional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>f) De recursos</li> <li>g) Verticalidad de la autoridad</li> </ul>	<b>Dinámicas Institucionales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interés por la imagen</li> <li>▪ Selección de los cursos.</li> </ul>	Percepción de rigidez o conformidad.
<b>d. Conflicto de Poder</b>	<b>AI-P</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>h) Estrategias de control o sumisión</li> <li>i) Conductas de oposición y resistencia</li> <li>j) Exceso o falta de control y disciplina</li> </ul> <b>AI-AL</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>k) Disputas de poder</li> <li>l) Competencia</li> </ul>	<b>Dinámicas de Poder</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Disciplinamiento constante de la autoridad hacia el alumno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escasa valoración por lo regulativo, critican el exceso de disciplina</li> </ul>
<b>2) Actitudes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>m) Amenaza</li> <li>n) Minimización</li> <li>o) Potencial de cambio, enfrentamiento, o resolución</li> </ul>	<b>3) Las estrategias de enfrentamiento</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dominación</li> <li>p) Capitulación</li> <li>q) Retirada e Inactividad</li> <li>r) Negociación</li> <li>s) Terceras partes</li> </ul>		

## VIII. BIBLIOGRAFÍA

- Alzate, R. (1998). **Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica**. España: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Arón, A. M. y Milicic, N. (1999) **Clima Social Escolar y Desarrollo Personal. Un Programa de Mejoramiento**. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Aravena, L.; Ostojic, V. (2000): "**Hábitos Foráneos: Chile Okupado**", Revista "Qué Pasa". Extraído de: <http://www.quepasa.cl/revista/2000/04/15/t-14.04.QP.TM.OKUPAS.html>.
- Assaél, J. y otros (1984). **La cultura escolar: ¿responsable del fracaso?** Santiago: PIIE.
- Assaél, J., Cerda A. M<sup>a</sup> y Santa Cruz, L. E. (2001). **El mito del subterráneo: memoria, política y participación en un liceo secundario de Santiago**. Revista *ULTIMA DÉCADA* N°15, CIDPA VIÑA DEL MAR.
- Baeza, J. (2001). **El oficio de ser alumno en jóvenes de liceo de sector popular**. Santiago: Ediciones Universidad Católica Raúl Silva Henríquez.
- Barreto, M. (2002). **Deserción escolar y criminalidad**. Serie Análisis N° 1. Extraído de: <http://www.seguridadciudadana.gob.cl>
- Berman, Sh. (1997). **Childrens social consciousness and the development of social responsibility**. New York: Suny Press.
- Bordieu, P. y Passeron, J. (1979). **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. México: Editorial Laia.
- Canales, M. (2001). **Investigación cualitativa y reflexividad social**. Ponencia presentada en el V Encuentro Nacional De Investigadores, Medellín, Colombia.
- Canto, J. M. (1998). **Psicología de los grupos: estructura y procesos**. España: Ediciones Aljibe.
- Canto, J.M. (2000). **Dinámicas de grupos. Aspectos técnicos, ámbitos de intervención y fundamentos teóricos**. España: Ediciones Aljibe.
- Carrasco, G. (1997). **La vida se vive en todos lados, la apropiación juvenil de los espacios institucionales**. Extraído de: <http://www.sexualidadjuven.cl>.
- Casassus, J. (2003). **La escuela y la (des)igualdad**. Santiago: Ediciones LOM.

- Castro, M<sup>a</sup> P. (2002a). **Impacto de proyecto piloto de convivencia escolar: evaluación de impacto del proyecto de convivencia escolar y mediación entre pares MINEDUC/PIIE, en la percepción del clima escolar y de su autoconcepto en estudiantes de Enseñanza Media de la comuna de La Florida.** Memoria para optar al Título de Psicóloga, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Castro, M<sup>a</sup> P. (2002b). **La convivencia escolar: posibilidades y límites para su mejora.** Documento de trabajo para la cátedra de psicología educacional. Universidad Internacional SEK, Santiago, Chile.
- Cisterna, F. (2003). **Currículum oculto: los mensajes no visibles del conocimiento educativo.** Revista electrónica REXE Universidad Católica de la Santísima Concepción. Extraído de: <http://www.postgradoeducacion.cl>
- Coll, C., Palacio, J. y Marchesi, A. (1990). **Desarrollo psicológico y educación. Tomo II: psicología de la educación.** Madrid: Alianza Psicología.
- Consejo Educativo de Castilla y León (2001). **Conflicto y convivencia en los centros educativos.** Extraído de: <http://www.consejoeducativo.org>
- Cornejo, R. (2000). **Clima escolar en los jóvenes de enseñanza media.** Memoria para optar al Título de Psicólogo, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Coser, L. (1967). **Nuevos aportes a la teoría del conflicto social.** Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Costa, P., Pérez, J. M. y Coser, L. (1961). **Las funciones del conflicto social.** México: Fondo de Cultura Económica.
- Cottet, P. (1994a). *Los cambiantes discursos sobre la juventud.* En Ciprés Consultores (1996), **Nuevas Modalidades de Agrupamiento Juvenil.** Dpto. De Planificación de Estudios, I.N.J., Santiago, Chile.
- Cottet, P. (1994b). **La vida juvenil: encrucijada del tiempo social.** En Primer Informe Nacional de Juventud, Santiago, Chile.
- Cox, C. (1984). **Clases, reproducción cultural y transmisión escolar: una introducción a las contribuciones teóricas de P. Bourdieu y B. Bernstein.** Santiago: CIDE.
- CPU (1992). **Análisis y Proyecciones en torno a la Enseñanza Media y el Trabajo,** Santiago, Chile.
- Davila, O. (2001). **¿La década perdida en Política de Juventud en Chile; o la Década del Aprendizaje doloroso?** Última Década No. 14, CIDPA, Viña del Mar.

- De la Fuente, O. y Núñez, E. (2002). **La Orientación Educacional en la Enseñanza Media Municipalizada: Las representaciones sociales de la orientación en orientadores y profesores jefes de los liceos municipalizados de Maipú.** Memoria para optar al Título de Psicóloga, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Devereux, G. (1977). **De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento.** México: Siglo Veintiuno Editores, D.F.
- Díaz B., A. (1983). **Los procesos de frustración en la tarea docente.** *Revista Docencia N° 17*, Colegio de Profesores de Chile, Santiago.
- Dolto, F. (1990). **La causa de los adolescentes. El verdadero lenguaje para dialogar con los jóvenes.** Barcelona: Editorial Seix Barral.
- Duarte, J. (1997). **Los márgenes urbanos II: la cultura como una ocupación.** Espacio Siglo 21. Extraído de: <http://www.venusnet.com/okupa.htm#oku1>.
- Duarte, K. (1996). **Juventud popular: el rollo entre lo que queremos ser, o ser lo que nos imponen.** Santiago: LOM Ediciones.
- Duarte, K. (2002). **Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. Una mirada desde la convivencia escolar.** *Revista Última Década, N° 16.* Viña del Mar, Chile. Extraído de: <http://www.cidpa.cl>.
- Ediciones Santillana (2004). **La escuela y los docentes frente al compromiso social en valores.** Extraído de: <http://santillana.com.ar>.
- Edwards, V. y cols. (1995). **El liceo por dentro.** Ministerio de Educación de Chile, Santiago, Chile.
- Edwards, V., Assaél, J. y López, G. (1991). **Directores y maestros en la escuela municipalizada: la mediación de la escuela municipalizada en la configuración del rol docente.** Santiago: Editorial PIIE.
- EMVI, (2004). **Las necesidades humanas y la pobreza,** Enciclopedia Multimedia y Biblioteca Virtual. Extraído de: <http://www.eumed.net/cursecon/2/2-1.htm>
- Erikson, E. (1971). **Identidad, Juventud y Crisis.** Buenos Aires: Editorial Paidós.
- ETCED; ACHNU; PRODENI (2001). **Elementos de apoyo para los comités de convivencia escolar democrática.** Extraído de: [http://www.mineduc.cl/convivencia/doc/Comites\\_Convivencia\\_Documentos\\_Apoyo.pdf](http://www.mineduc.cl/convivencia/doc/Comites_Convivencia_Documentos_Apoyo.pdf)
- Fernández, L. M. (1994). **Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.** Buenos Aires: Editorial Paidós.



- Foucault, M. (2001). **Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones**. España: Alianza Editorial.
- García, M. y Madriaza, P. (2004). **Clamores juveniles y su relación con la violencia escolar: conflicto y aspiración por recrear un orden social**. *Revista Persona y Sociedad XVIII*, N° 4, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.
- García-Huidobro y cols. (1999). **La reforma educacional chilena**. España: Editorial Popular.
- Giroux, H. (1983). **Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico**. *Revista Dialogando N° 10*, Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar, Buenos Aires.
- Gómez, F. (2001). **Privilegio, reconocimiento y evaluación de lenguaje: una mirada a los códigos sociolingüísticos en la cultura escolar**. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, N° 2, Universidad de Antioquia. Extraído de: <http://www.tonosdigital.com>.
- Gutiérrez, J. (2002). **Violencia y su relación con la sexualidad. Una precisión psicoanalítica**. *Revista Internacional Aperturas Psicoanalíticas*, N° 10. Extraído de: <http://ww.aperturas.org>.
- Hammersley, M. y Atkinson (1994). **Etnografía, métodos de Investigación**. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Ianni, N. (2003). **La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja**. *Revista Monografías Virtuales: Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales N° 2*. Extraído de: <http://ww.campus-oei.org/valores/monografias/monografia02/reflexion02.htm#1#1>.
- Ianni, N. y Pérez, E. (1998). **La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención**. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- INJUV Estudios (1999). **Jóvenes, cultura y subjetividad en el Chile de los 90 (Vol. 1)**. Santiago: INJUV.
- Inzunza, J. (2002). **Las representaciones sociales de participación en centros de alumnos de enseñanza media desde el discurso del profesorado**. Memoria para optar al Título de Psicólogo, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Leoz, J. (2004). **Conflicto, mediación y psicología social**. Extraído de: <http://ww.campogrupal.com/conflicto.html>.

- Mannoni, O. y otros (1996). **La crisis de la adolescencia**. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Marín, L. (2004). **Adolescencia ¿Crisis o duelo?** Extraído de: <http://ww.monografias.com>.
- Mena, I. y Rittershaussen, S. (1991). **La juventud y la enseñanza media. Una crisis por resolver**. Santiago: CPU.
- Merello, F. (1998). **Juventud, barras bravas y movimientos alternativos: la otra forma de participar en los "nuevos tiempos". Estudio exploratorio de las barras bravas como organizaciones juveniles alternativas de participación social y política**. Memoria para optar al título de psicólogo, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- MINEDUC (1998). **Currículum de la de la educación media**, Santiago, Chile.
- MINEDUC (2000). **Material de apoyo para la convivencia escolar enseñanza media**, Resolución de conflictos1. Extraído de: <http://ww.mineduc.cl>.
- Morin, E. (1992). **Introducción al pensamiento complejo**. París: E.S.F. Editeur.
- Moscovici, S. (1986). **Psicología social 2: pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales**. Barcelona: Paidós.
- Nájera, E. (1999). **Proyecto piloto: convivencia escolar y mediación entre pares**. Santiago: MINEDUC – PIIE.
- Neffen, I. (2004). **Abordaje de la violencia escolar infantil desde el accionar de un psicólogo y de un psicopedagogo**. Extraído de: <http://www.monografias.com/trabajos14/violencia-escolar/violencia-escolar.shtml>.
- OCDE (2003). **Informe sobre las políticas educacionales en Chile**. Santiago, Chile.
- Oyarzún, A. y otros (2001). **Entre jóvenes re-productores y jóvenes co-constructores: sentidos de la integración en la cultura escolar**. Extraído de <http://www.cidpa.cl>.
- Pérez, G. (1994). **Investigación cualitativa. Retos e interrogantes ii: técnicas y análisis de datos**, Madrid: Editorial La Muralla.
- Ramos, C. (2002). **El fenómeno de la agresión en el liceo: un estudio descriptivo de la percepción de los jóvenes de nueve liceos urbanos-populares de la región metropolitana**. Memoria para optar al Título de Psicóloga, Santiago, Chile.

- Ratto, J. (2004). **La cultura profesional en la función docente.** Extraído de: <http://www.educ.ar>
- Redondo, J. (2000). **El fracaso escolar y las funciones estructurales de la escuela: una perspectiva crítica.** *Revista de Sociología N° 14*, Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Redondo, J. (2002). **La Salud Laboral Docente en el Contexto de los requerimientos actuales a la Educación.** *Revista Docencia N° 18*, Colegio de Profesores de Chile, Santiago, Chile.
- Redondo, J. (2003), **Lo Psicosocial en los liceos**, Documento elaborado a partir de las mesas de trabajo Mineduc-Universidades, Programa Liceo para Todos. Santiago, Chile.
- Rockwell, E. (1995). **La escuela cotidiana.** México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, G. y otros (1996). **Metodología de la Investigación Cualitativa.** Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ruz, J. y Coquellet J. (2003), **Convivencia escolar y Calidad de la Educación OEI.** Ministerio de Educación, Santiago de Chile
- Ortega F. y Sandoval, L. (2003), **Representaciones sociales del contexto escolar : construcción social de la salud mental en jóvenes de Enseñanza Media.** Memoria para optar al título de psicólogo, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Santana, L. y Gutiérrez, L. (1997). **La etnografía en la visión cualitativa de la educación.** Extraído de: <http://www.monografias.com/trabajos7/etno/etno.shtml>
- Sapiains, R. y Zuleta, P. (1999). **Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares descolarizados.** Memoria para optar al título de psicólogo, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Souto, M. (2000) **Las formaciones grupales en la escuela.** Buenos Aires: Paidós Educador.
- Tajfel, H. (1984). **Grupos humanos y categorías sociales. estudios de psicología social.** Barcelona: Editorial Herder.
- Tavares dos Santos, J. V. (2001). **La violencia en la escuela: conflitualidad social y acciones civilizatorias.** *Educ Pesq Vol. 27, N° 1*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, São Paulo. Brasil.

- Tedesco, J. C. (2004). **Cambio social y educación. Conceptos de la sociología de la educación.** Extraído de: [http://www25.brinkster.com/redscript/Tedesco\\_Reproducci%F3n.htm](http://www25.brinkster.com/redscript/Tedesco_Reproducci%F3n.htm).
- Tenti, E. (2000). **Una escuela para adolescentes. reflexiones y valoraciones.** Buenos Aires: Editorial Losada.
- Torres, R. M. (2002). **Entrevista con Paulo Friere.** *Revista Docencia Nº 17*, Colegio de Profesores de Chile, Santiago, Chile.
- Tropea, F. (1997). **Tribus urbanas.** Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Trujillo, F. y Rodríguez, L. (2004). **La investigación en aulas de lenguas extranjeras.** Extraído de: <http://www.ugr.es/~ftsaez/investigacion.pdf>.
- Turner, J. C. (1990). **Redescubrir el grupo social.** Madrid: Editorial Morata.
- UNESCO (1997). **La educación encierra un tesoro.** Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Extraído de: [http://www.unesco.org/delors/delors\\_s.pdf](http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf).
- Valdivieso, P. (2001). **Los paradigmas en psicología social y los grupos humanos. apuntes para la reflexión.** Documento para la cátedra de Psicología Social III, Universidad de Chile.
- Varela, M. (2001). **Violencia en el ámbito escolar.** Extraído de: <http://www.ateneopsi.com.ar/vioescolar.htm>.
- Vázquez, A. y Martínez, I. (1996). **La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica.** Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Velasco, H., et al. (1993). **Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar.** Madrid: Editorial Trotta.
- Vergara, C. (1997). **La música rock (en sus vertientes rap y rock pesado) como código generador de identidad juvenil grupal.** Tesis para optar al título de psicóloga, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Woods, P. (1986). **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación cualitativa,** Buenos Aires: Editorial Paidós.

## ANEXOS

**i. Proceso de Inmersión:** Este tuvo una duración de dos semanas en el primer liceo visitado; en el segundo este lapso fue más breve debido a que la asignación de profesores fue más rápida. A continuación se expone el registro de estos primeros acercamientos.

### **Primera Visita Liceo 1**

*Al llegar, nos hacen pasar a una pequeña salita de espera y la primera impresión es que hay muchos más recursos e infraestructura que en un liceo de comunas más pobres. Posee sala de máquinas, pisos cerámicos y casilleros para los alumnos. Es día de ensayo de la prueba SIMCE, por lo tanto, nos hacen esperar un tiempo y hay mucho movimiento. Nos recibe el director en el medio del patio junto a la psicóloga del colegio e inicia una conversación en ese mismo instante, sin dirigirse directamente a las observadoras pero hablando de esta investigación. La califica de “extraña” (nótese el adjetivo utilizado), pero dada su “buena voluntad”, ya que señala: “yo quiero ayudar a estas niñas” él ha decidido permitir que la investigación se realice. Nos llaman la atención dos cosas: por un lado, la informalidad de la conversación, dándole un matiz de improvisada, casi de pasillo; por otro lado, el énfasis de “favor” que el director le da a la posibilidad de hacer el estudio, sin ponerse en la posibilidad de que la investigación pueda ser de alguna utilidad para la institución. Es decir, se puede pensar, que la postura es que no se necesitan diagnósticos ni intervenciones externas para solucionar sus propios problemas.*

*Nos dirigimos a la oficina del director ya que el presiona para zanjar rápidamente qué profesores nos abrirán las puertas de sus clases, cerrando de inmediato la posibilidad de que sean más de dos, nos da los nombres y califica de “un cariño” que estos profesores estén dispuestos a ser observados en sus clases. Nos vamos interiorizando acerca del funcionamiento del colegio. Los límites entre los distintos espacios no son muy claros, ya que para hablar de nuestra tesis no se definen los tiempos necesarios. Aunque le explicamos que no nos interesa tanto la figura del profesor sino el curso como grupo, deciden en el mismo instante qué profesores serán observados. Eso nos hace pensar en la forma en que se toman las decisiones, donde el profesor acata y ejecuta órdenes que llegan desde arriba. Incluso, la psicóloga va a notificárselos inmediatamente. Nos sentimos abrumadas por una dinámica donde se actúa con premura sin detenerse a reflexionar en ningún momento sobre lo que se está haciendo, lo cual nos desorienta en muchos momentos, sobre los pasos a seguir dentro de la misma investigación, en términos de asuntos metodológicos.*

*Se nos solicita que definamos de antemano el tiempo de observación, para lo cual les decimos que por lo menos un mes, explicitando que después se harán entrevistas grupales para someter a discusión lo observado. Todo se decide informalmente, en medio de un contexto de desorden porque están remodelando las oficinas y todos se pasean libremente por la oficina del director, dando la sensación de que no hay muchos límites. El director se muestra un poco como un padre y nos infantiliza al no escuchar lo que tenemos que decirle sino imponer rápidamente y sin mayor diálogo las condiciones que él está dispuesto a ceder. No hay negociación. La psicóloga nos cuenta que reciben alumnos de las comunas de distintos sectores de la capital.*

Finalmente, el director nos deja con la psicóloga, quien nos dice que es mejor que esto sea discreto porque hay profesores que pueden no estar de acuerdo y eso generaría un clima negativo para nuestras visitas. Esto ante la sugerencia nuestra de hacer extensivo esto a todos los profesores para que estén informados de lo que se está haciendo. Por último nos dice que eso lo debe decidir el director en última instancia. Intentamos fijar una reunión con el director y resulta imposible que se comprometa con una hora, ya que nos dice que vendremos los Martes o Jueves en la mañana, sin poder fijar una hora específica para que no se repita lo del presente día (la improvisación). Da la impresión de que quiere desligarse rápidamente de esto, que es algo que más bien le incomoda y le quita tiempo para otros asuntos. Llama la atención el clima de ansiedad que ronda sobre la entrada de personas externas a la institución, lo cual puede pensarse como un mecanismo de autoprotección que los liceos han ido construyendo frente a las diversas demandas que se imponen desde el exterior.

El espacio es amplio, hay dos canchas multiuso y hay muchos alumnos afuera, que suponemos ya terminaron el ensayo. Algunos conversan, otros juegan a la pelota y nos observan. El uniforme es distinto a los de los liceos en general, parecido al que podría ser de un colegio particular.

### **Segunda Visita Liceo 1**

Llegamos y preguntamos por el director, nos preguntan de dónde venimos nuevamente. Nos hacen esperar un momento, en la sala de espera contigua a la portería. Los alumnos están en recreo. Nos llama la atención el alto número de éstos. Nos recibe la psicóloga (es muy poco frecuente que haya un psicólogo en un liceo municipal) y nos explica inmediatamente y apurada que nos va a presentar a los dos profesores que nos habían nombrado la vez pasada, y que ella debe irse a una reunión con el equipo directivo. El director no aparece. En un momento nos dice que podemos entrar de inmediato a las salas, cuando habíamos acordado empezar la semana del 18 de Agosto y primero queríamos que los profesores se familiarizaran con el tema de la tesis y nos conocieran. Le aclaramos esto e insiste, diciendo que ellos ya saben y no tienen problema alguno, sigue reinando esa sensación de apremio e improvisación que en algunos momentos nos hace sentir envueltas en una dinámica que es propia del liceo y entorpece el vínculo con los distintos actores.

Nos lleva entonces a conocer a la primera profesora, cuyo nombre es Mónica Barrera, quien es profesora de Matemáticas de su curso, que es un Primero Medio A. El encuentro es informal, interrumpiendo a la profesora de su clase, quien sale un momento para afuera y nos presentamos.

Le contamos quiénes somos, en términos generales en qué consiste la investigación, le entregamos el proyecto de tesis y hacemos énfasis en que lo que se quiere observar son las dinámicas del curso con distintos profesores. Ella asiente y nos dice que no tiene ningún problema pero nos cuenta que cuando supo al tiro se sintió amenazada y le contó a su hijo, quien le aclaró que el psicólogo educacional es diferente del clínico, lo cual nos llama la atención. Enfatiza que ahora está dispuesta y que su curso "es un buen curso", nos relata que están separados por niveles y que estos están todos por el promedio 6, es decir, ella asocia un buen curso en relación a su rendimiento. Nos invita a que entremos a conocer al curso, lo hacemos y nos presentamos, explicando que estaremos presentes por un tiempo observando la dinámica de la clase, entre risas, caras de curiosidad y cuchicheos. Llama la atención lo ordenados que están y lo cuidada que está la sala.

*Le preguntamos si cree que es posible que se incorporen mas profesores ya que la idea es observar a un mismo curso con distintos profesores, ella no se compromete ni atreve a asegurar nada y nos dice que eso depende del director. Además, “hay profesores que pueden manifestar mayor resistencia por sentirse evaluados” nos dice ella. Nos ofrece la sala de integración por si queremos trabajar en la tesis. Acordamos comenzar la observación los martes y jueves.*

*Conocemos luego al otro profesor, Miguel Flores, que es profesor de Historia, quien también nos sugiere que entremos de inmediato a la sala aunque no está con el curso que nos asignaron. Le explicamos que el curso de interés es el CB y nos dice “pero si son adolescentes, son todos iguales” Llama la atención la relación que establece con nosotras ya que empieza a darnos instrucciones de cómo debemos comportarnos en la sala cuando empecemos a observar y nos dice “no va ser fácil” “les voy a sacar el jugo”, etc. Nos cuenta también que él siempre ha estado abierto a dejar que entre gente externa a la sala de clases, por ejemplo practicantes de pedagogía.*

*Cuando le explicamos que lo que realizaremos es observación no participante porque se busca observar la dinámica cotidiana del grupo, nos dice “no, pero no importa, igual tendrán que opinar de algo cuando les pregunten” ante lo cual le aclaramos que si los alumnos quieren acercarse o preguntarnos algo podrán hacerlo después de la clase, el profesor asiente. Se muestra muy motivado y nos sugiere que le preguntemos a la profesora jefe del curso si quiere ser observada, nos la muestra a lo lejos y no alude a la necesidad de preguntarle al director primero. Sugiere además que sigamos conversando luego de su clase, estableciendo un vínculo de confianza con nosotras, pero lo dejamos para la próxima semana. Para respetar las jerarquías, decidimos preguntarle a la psicóloga si acepta, por razones metodológicas, que incorporemos a más de un profesor en la observación de los cursos. Pero ella nos asegura que no puede decidirlo, si no el Director. El día miércoles el Director, por teléfono, acepta que procedamos de esta forma, y nos remite a que hablemos con la psicóloga, pero la psicóloga no asistía ese día. El Lunes tendremos que acercarnos a ella para concretar este aumento en el número de profesores por aula.*

### **Tercera Visita Liceo 1**

*Llegamos y el director nos pregunta si somos practicantes, nosotras le aclaramos quienes somos y nos pide disculpas por habernos confundido y desconocido. Nos pregunta cómo nos ha ido. Le contamos en términos generales lo que estamos haciendo. Nos pregunta cómo son los cursos que estamos observando, tratamos de no decirle mucho y él nos dice: “el CA es un curso tranquilo, el CB también. Son un buen curso, no hay muchos problemas, digo, más graves, como de drogadicción, o alcoholismo. Yo creo que en este liceo no hay grandes problemas de ese tipo y ese es un logro nuestro” (...) Los alumnos en general no tienen mucho talento, pero se adaptan socialmente, se comprometen con el liceo. Acá, yo creo, no es por discriminar, que uno se da cuenta cuando los cabros son malos, como en la actitud, en la vestimenta. Es una cosa de actitud”. En ese instante pasa un alumno y le llama la atención por un elemento que está demás en su uniforme y él sigue caminando y apenas le responde. “Yo veo que acá se logran cosas, todo esta limpio, bonito, es una cosa de imagen (...) Todos los alumnos adoptan un compromiso con el liceo y ahí uno ve quienes participan (...) Después, cuando trabajen, van a valorar al que es capaz de comprometerse, de cumplir, más que al que sea genio. No importa que no sean niños brillantes, pero si son comprometidos, porque acá se les inculca eso (...) Yo*

también marco identidad, acá todo es burdeo y gris (los colores del uniforme) y, no es por ser militarista, pero yo creo que somos pocos los que hacemos un acto cívico todos los lunes. Eso marca identidad y es un plus para después. Los ex alumnos y uno ve que tienen cariño por la institución (...) (Mientras hablamos pasa una de las profesoras observadas y nos saluda, con una expresión de miedo, desconfianza) Eso no se mide. Acá los cabros carretean, pero no tan fuerte como para caer en el alcoholismo, la drogadicción, son niños limpios, ustedes lo pueden ver (...). El liceo 2 es insigne porque está en una avenida importante, es como hablar del Lastarria o el liceo de Aplicación (...). Ahora he tenido que apretar mas a los alumnos, lamentablemente esos compromisos e identidad del liceo no se miden en el SIMCE. El otro día me junté con los profesores de 4º Medio y pregunté cuantos tenían 750 puntos, ellos me dijeron: “sólo dos” (...)” Comienza a hablar de su preocupación por la baja cantidad de alumnos que van a dar la prueba, aparece alguien con quien debe hablar, interrumpe la conversación y nos dice que después seguimos hablando.

Vamos a la sala de Matemáticas con el CA y entramos a la sala. La profesora nos saluda y pregunta inmediatamente qué le dijimos al director “me estaban acusando” nos dice como en tono de broma. Nosotras le explicamos que sólo fue una conversación sobre el colegio en general. Nos comunica que tiene prueba, quedamos en regresar la próxima clase. Los alumnos nos empiezan a pedir que no nos vayamos (esperan que con nuestra presencia suspendan la prueba).

### **Primera Visita Liceo 2**

Llegamos al establecimiento y nos encontramos con un gran contingente de alumnos, los cuales van saliendo de la segunda jornada. Ingresamos al recinto y notamos que cuenta con una infraestructura remodelada, pisos cerámicos y áreas verdes. Esperamos un momento y nos recibe una señora que no conocemos, quien nos indica que esperemos, al mismo tiempo, nos recibe cordialmente el orientador disculpándose por el atraso (nosotras llegamos un poco atrasadas) y nos lleva a su oficina que es bastante amplia.

De inmediato se genera una conversación muy abierta. Nos introduce en temas relacionados con su cargo y de qué forma satisface las necesidades de su establecimiento. Nos cuenta que es el único orientador y nos habla de la realidad del liceo: son 1800 alumnos que provienen de distintos sectores de la capital. Dialogamos sobre educación y el rol del psicólogo educacional. En el transcurso de la entrevista muchas personas aparecen, dentro de ellas, la jefa de UTP subrogante. Ingresamos a la oficina una profesora, al parecer, que le pide permiso para hacer una reunión y le dice “hablo primero con ud. como es el representante de nosotros, por eso”. Luego comenzamos a hablar en concreto de la tesis, los acuerdos a los cuales se va llegando, son fluidos. Definimos los pasos a seguir y se manifiesta confiado de conseguir a los profesores necesarios. Demuestra interés en saber de qué se trata, además parece que su mirada es más objetiva y práctica (las primeras impresiones no siempre son las más correctas).

Nos pregunta qué tipos de cursos requerimos para la investigación y así, “hacerla mas interesante”, pero sólo le pedimos que sean cursos de primero y segundo medio. Ponemos énfasis en que queremos observar las dinámicas, no a lo profesores. Llegamos a un consenso para realizar las observaciones. Entre tanto, aparece una apoderada, quien le exige una orden de derivación. El nos señala que los atiende para “que podamos conversar más tranquilamente”. Finalmente aparece el Director y el orientador nos



presenta introduciéndole nuestro tema. El director asiente y cambia rápidamente de tema, parece preocupado de temas externos y se retira luego de un instante. Llama la atención el trato que se establece entre ambos que es de forma horizontal y cercana, revelándonos el poder que tiene el Orientador dentro de la escuela, lo que se confirma con lo solicitado que fue por distintos estamentos, durante la entrevista.

## **Segunda Visita Liceo 2**

Conversamos con el Orientador, quien nos señala que tenemos que abrirnos camino “ahora que les dieron el pase”. Asistimos a la primera aproximación al CC en su Consejo de Curso, a nuestra llegada, no nos pidieron identificación. A las 13:40, de inmediato nos encontramos con el Profesor Jefe en la sala de espera, un hall de mediano tamaño, que tiene una pileta en su lado izquierdo, por donde circula mucha gente, sobre todo profesores y docentes directivos. El acceso a los alumnos está restringido. Conversamos de las fiestas patrias y le preguntamos sobre el director. Nos dice que está en reunión de directivos. El profesor del CC nos dice que esperemos a la Profesora Jefe del CD, que por lo demás, es su novia. Cuando aparece, le contamos quienes somos y de qué se trata nuestra la investigación (cuando hace una mirada de interrogación, pienso en traerle el proyecto). Luego dice: “me parece bien, siempre y cuando no nos observen sólo a nosotros”. Me muestra el horario del curso y acordamos el día de la observación.

En la sala de clases, los alumnos son inquietos, pero muy respetuosos. Se nota que los alumnos legitiman a su profesor jefe, porque lo escuchan atentamente y le demuestran afecto. Luego se desplazan al auditorium, donde se va a realizar el consejo de curso excepcionalmente esta vez, dirigido por el Orientador. Cuando llegamos éste nos mira con sorpresa, nos sentamos adelante y observamos que hay dos cursos de primero juntos que tienen comportamiento similar, es decir, conversan entre ellos, se mueven, etc.. La charla que les hace es acerca del rendimiento, pero parece un largo sermón en el cual se le aconseja al alumno cómo comportarse para rendir más. A los alumnos se les amenaza constantemente con aislarlos de la sala, si hablan o interrumpen el discurso, que simula una gran preocupación por ellos. Esto es aparente porque se les advierte con insistencia que el liceo selecciona y que pronto van a ser eliminados 2 cursos, ya que son 10 primeros y el otro año van a quedar solo 8.

## **ii. PAUTAS UTILIZADAS**

### **Pauta Primeras Entrevistas**

- 1) ¿Cómo describirías el ambiente de tu liceo?
- 2) ¿Cómo ves tu que son las relaciones entre tus compañeros? Entre los alumnos?
- 3) ¿Cómo ves tu que son las relaciones entre alumno-profesor?
- 4) ¿Cómo ves tu que son las relaciones entre los alumnos, inspectores y directivos en general o entre profesores y directivos?
- 5) ¿Cuáles crees que son los principales conflictos que se viven frecuentemente acá?

### **Pauta Segundas Entrevistas**

#### **CA**

- Cuéntame un poco acerca del tema del rendimiento acá en el colegio
- Cuéntame de la Integración en tu curso







### iii. Escala SES

1. En este colegio nuestros profesores nos animan a pensar en carreras atractivas y a menudo poco corrientes.
2. La mayoría de los profesores en este colegio están muy interesados en los problemas personales de los alumnos.
3. En general los profesores de este colegio no son muy pacientes con los alumnos.
4. La mayoría de mis profesores ponen una gran energía y entusiasmo en la enseñanza.
5. La mayor parte de los profesores nos ayudan continuamente a ser muy creativos en todo lo que hacemos.
6. Este es un colegio en el que existe una buena relación. Los profesores y alumnos se preocupan unos de otros.
7. En este colegio me siento muy bien. Los profesores no tienen demasiadas reglas desagradables a las que haya que obedecer.
8. En la mayoría de mis ramos creo que he aprendido mucho.
9. En este colegio los profesores siempre están intentando hacer las cosas de maneras nuevas y atractivas.
10. Este colegio es un lugar muy impersonal. Los profesores no parecen tener interés en conocer a sus alumnos.
11. Algunas veces los estudiantes de este colegio son castigados por los profesores sin saber realmente las razones por las que se les castiga.
12. La mayoría de mis clases están muy bien planificadas por los profesores.
13. En este colegio los profesores animan muy poco a los alumnos que quieren hacer las cosas de manera distinta.
14. En este colegio la mayoría de los profesores dedican mucho tiempo a ayudar a los alumnos en su trabajo escolar y en sus problemas personales.
15. En este colegio existen demasiadas reglas y normas. Necesitas permiso para hacer cualquier cosa.
16. La mayoría de mis profesores parecen estar muy interesados en lo que están enseñando.
17. La mayor parte de mis profesores motivan mucho a los alumnos a que sean ellos mismos y les permiten que hagan cosas por sí solos.
18. En este colegio los profesores están verdaderamente preocupados por los sentimientos de los alumnos.
19. A menudo los profesores de este colegio echan la culpa a los alumnos por cosas que hicieron y que no hicieron.
20. La mayoría de mis profesores no parecen estar muy bien preparados para las clases.
21. Si queremos hacer las cosas en este colegio a nuestra manera, la mayor parte de los profesores nos ayudan y nos dan mucho ánimo.
22. Una gran cosa de este colegio es el interés personal que tienen los profesores por los alumnos.
23. En este colegio la mayoría de los profesores parecen pensar que los alumnos están siempre intentando engañarlos y los castigan por leerlos.
24. A menudo da la impresión de que los profesores de este colegio no están muy interesados en si aprendemos o no.
25. En este colegio hay profesores con mucha imaginación y con maneras muy diferentes de pensar sobre las cosas. Es un lugar muy atractivo para estar.
26. Además de estar preocupados con el trabajo escolar diario, la mayoría de los profesores están muy interesados con los problemas personales de los alumnos.
27. Los profesores esperan de nosotros que obedezcamos demasiadas reglas y normas en este colegio.
28. La mayoría de mis profesores conocen su asignatura muy bien y son capaces de presentarla de una manera muy interesante.

#### iv. Pautas Triangulaciones

##### a) Alumnos L1 CA

Consigna:

- El objetivo de esta reunión grupal es contarles algunas observaciones e impresiones que hemos podido extraer de la investigación que hemos estado llevando a cabo desde Septiembre del presente año. La idea es que ustedes se sientan en plena libertad de expresar qué sienten y opinan frente a lo que les planteemos, que todos puedan decir si están de acuerdo o no con lo que les mostremos. Ámbitos Temáticos:
- Respecto al clima que perciben los alumnos y lo que nosotras hemos observado, se destaca la relevancia que se le otorga al orden, la apariencia personal, la seguridad y la disciplina como criterios para definir si el liceo es un lugar agradable o no para estar.
- En torno a las relaciones entre compañeros, podemos observar que el rendimiento y el responder a las exigencias que les impone el liceo se vuelve un elemento crucial en la forma en que ustedes conviven, es decir, las notas los identifican como curso y a la vez, los dividen, ya que el que no mantiene un cierto nivel sabe que tendrá que irse del curso.
- El curso se agrupa también según el sexo, ya que se ven marcadas similitudes entre mujeres y entre hombres que los identifican y diferencian. Esto puede generar en ocasiones ciertos roces entre los grupos.
- El curso manifiesta diversas necesidades hacia el profesor que van más allá del solo hecho de hacer la clase y aprender, ya que esperan que los profesores los acojan, les entreguen cariño, los escuchen, estén presentes cuando se los requiera, etc.,. Muchas veces los paradocentes cumplen esa función ya que tienen una relación que se da en un espacio mas abierto, menos reglamentado.
- El curso experimenta dificultades para trabajar en grupo, es decir, les cuesta organizarse, aceptarse en sus diferencias, ponerse de acuerdo para generar proyectos comunes. Sin embargo, cuando hay un estímulo desde afuera que los motive a ganar y demostrar que son los mejores, trabajan eficientemente.
- Los profesores fomentan la percepción del curso de que debe ser el mejor ante los otros y el curso responde a esa expectativa.
- El curso se distrae con distintas cosas que son de su interés que entran en contradicción con el desarrollo de las clases, como el juego las conversaciones personales. Estas son una forma indirecta de oponerse a las exigencias de trabajo.
- Parece que luego de algunos conflictos internos como el problema que hubo con la Profesora de Matemáticas, el curso ha ido descubriendo ciertas diferencias entre los alumnos y reconociendo su posición sobre ciertos temas que les interesan.
- El curso manifiesta cierta desconfianza entre ellos ya que existen comentarios sobre los grupos, cahuines pelambres que circulan y que influyen mucho en la imagen que tienen unos de otros.

##### b) Alumnos L1 CB

- Respecto al clima general del liceo, se puede observar que este se ve fuertemente influido por la forma en que se impone la disciplina, ya que esta define en gran medida la percepción que tienen los alumnos y profesores del liceo. Esto debido a que muchas veces sienten que hay limitaciones a sus comportamientos y medidas que no se sabe bien por que fueron tomadas. Además, se manifiesta cierto descontento frente a normas que consideran carentes de sentido.

- Este elemento trae problemas con algunos profesores, ya que ellos son los encargados de vigilar que las normas se cumplan y deben lidiar con los alumnos cotidianamente en torno a exigencias que vienen dadas desde afuera, tales como venir con el uniforme completo, llegar a la hora, no salir de la sala, mantener el orden dentro de la sala, etc.,.
- Respecto a las relaciones entre compañeros, se observa una clara diferencia entre distintos grupos que muchas veces muestran actitudes de desaprobación entre ellos, como la burla, sobrenombres, indiferencia, etc.,. Sin embargo, cuando algunos alumnos han vivido experiencias fuertes son capaces de ponerse en el lugar del otro, escucharse y tomar decisiones solidarias.
- Cuando se les da el espacio, los alumnos manifiestan sus opiniones y experiencia con claridad y apertura.
- Cuando experimentan situaciones desfavorables de manifiestan de distinta forma como expresión de descontento.
- El curso manifiesta cierta desconfianza entre ellos y hacia los profesores ya que existen comentarios sobre los grupos, chahines pelambres que circulan y que influyen mucho en la imagen que tienen unos de otros.
- Desde lo que observamos, los profesores establecen formas de trato diferenciales con aquellos alumnos que se destacan tanto positiva como negativamente es decir, hay algunos alumnos que son puestos constantemente en exposición durante la clase.
- Es un curso que tiene integrantes que han tenido dificultades para adaptarse y ser reconocidos como personas.

### **c) Alumnos L2 CC**

#### **Alumnos y sociedad**

- Los jóvenes se sienten desmotivados frente a la forma tradicional de enseñanza, talvez porque no le encuentran sentido y no ven cercanas las metas que se les prometen, como el ingreso a la universidad y el acceso a un trabajo que les garantice una buena calidad de vida.
- En la cultura de los alumnos, existen intereses que muchas veces chocan con la estructura de las clases, como por ejemplo, la adaptación del uniforme al estilo de cada uno, el interés por la música, internet y otras formas de comunicación que son distintas a las del profesor-adulto.

#### **Grupo Curso**

- Existe una imagen del 1ºF en el liceo, como un curso que atravesaba por diversas dificultades como mal entendimiento con algunos profesores, bajo rendimiento general, mala conducta, las cuales se sostuvieron durante el año. Se puede observar que tanto los alumnos como profesores se perciben de tal manera, es decir, el curso cataloga de la misma que lo hace el profesor.
- El alumno acepta e incorpora la estigmatización del profesor que los considera como un curso de mala conducta y mal rendimiento y esto se asume como algo normal, cotidiano y generalizado. Esto implica que todos los alumnos se identifican con ciertas características estereotipadas, cuando en realidad hay distintos tipos de personas dentro del mismo curso.

#### **Relación Al-Prof**

- Los alumnos valoran cuando un profesor mantiene relaciones cercanas y horizontales con ellos. Sin embargo, algunos profesores exigen resultados de rendimiento, usando

como recurso la relación de amistad que puede haber con los alumnos. Otros, al no existir esas condiciones, buscan otras formas para que los alumnos se comporten de la manera que ellos esperan, demandando una retribución de parte de ellos y que estos se pongan en el lugar de él.

- Hay algunos alumnos que son críticos frente a la enseñanza impartida por los profesores. Al respecto sienten disconformidad frente a las exigencias que son más altas que lo que el profesor realmente entrega. Sin embargo estas críticas apuntan sólo hacia el profesor o hacia el alumno en forma separada, no tomando en cuenta la relación y el contexto en que ocurren los problemas.

### **Relación Entre alumnos**

- Respecto a la relación entre los alumnos la agresión verbal y, en ocasiones, física, parece estar incorporada como algo cotidiano en la convivencia dentro del liceo. A la vez, muchas veces cuando los profesores también los agreden, los alumnos no se percatan de eso.
- Si bien no les gusta que les impongan la disciplina desde afuera, se observa que los alumnos se están controlando entre ellos durante la clase. De este modo, se manifiesta como ellos internalizan las normas que después ellos mismos cuestionan.

### **Relación Al-Institución**

- Se percibe molestia difusa frente a ciertas normas que se implantan rígidamente lo cual no les permite desplegarse como jóvenes. Esto tiene que ver con que el alumno no puede satisfacer sus necesidades personales y de relacionarse en el Liceo por que las posibilidades que les dan son muy restringidas.
- Los alumnos están sometidos a una presión y amenaza constante si no cumplen con los estándares de rendimiento debido a que al Liceo le exigen desde afuera resultados concretos que son difíciles de conseguir, tomando en cuenta las condiciones. Cuando el liceo no cumple con los estándares esperados, se responsabiliza al alumno de este hecho.

#### **t) Alumnos L2 CD**

- Los alumnos manifiestan cierta disconformidad frente a la no satisfacción de sus necesidades escolares, en términos de un apoyo constante del profesor y en especial, del profesor jefe. Esto implica que ellos esperan que los profesores cumplan con lo académico y mantengan una relación de confianza y respeto mutuo. En el caso de la relación con la profesora jefe del año pasado, hay una confusión entre el rol como profesora y el rol más afectivo, ambos entraron en conflicto.
- Los alumnos sienten una exigencia desmesurada por parte de los directivos, algunos paradocentes y profesores en mantener la disciplina y apariencia de orden en el liceo que pierde sentido para ellos. Se sienten coartados en su forma de ser y actuar.
- En general las clases se desarrollan con la desconcentración de los alumnos, muchos realizan actividades ajenas a la clase como escuchar personal, compartir música, conversar, pololear, etc. tal vez como una forma indirecta de manifestar disconformidad frente a la forma de enseñanza del profesor y a la institución.
- Los alumnos se ven afectados por el conflicto de poder que sostienen con los cuartos medios. Ellos sienten rivalidad con los cuartos medios lo cual es algo que se potencia y permite año a año por parte de la dirección del Liceo. A partir de esto los alumnos de tercero fueron catalogados de vandálicos por parte de dirección. Además, este curso se caracteriza como un grupo que defiende sus intereses y defiende sus derechos.



- Al parecer el curso tiene una imagen de sí mismo positiva, se sienten bastante unidos entre ellos se apoyan cuando es necesario y comparten experiencias en grupo. Hay al respecto cierta indiferencia o tolerancia frente a los alumnos que no comparten como si fuera decisión de cada uno de ellos el formar parte y apoyar al curso. Es decir, se tiende a marginar a aquel que no comparta la forma de enfrentar los conflictos del curso.
- El curso genera redes que le permiten enfrentar las vicisitudes que se presentan en el quehacer cotidiano. En general los alumnos tiene una posición clara y crítica frente a lo que ocurre en su liceo. Ellos sienten que las relaciones están muy jerarquizadas y rigidizadas, lo cual es un obstáculo para el desarrollo social de los alumnos.
- En la dinámica de las clases se puede observar que lo sexual se manifiesta de distintas formas, como las bromas, y juegos relacionados al tema. Las interacciones entre hombres y mujeres son recurrentes como una forma de evadirse, divertirse y sentirse bien dentro de un contexto que muchas veces es desfavorable.

#### **u) Profesores L1**

- De acuerdo a las observaciones, el Cuestionario aplicado, la triangulaciones realizadas con los alumnos y las entrevistas realizadas a cada uno de los docentes, se elaboraron los siguientes planteamientos con respecto a la convivencia y el conflicto:
- Les mostramos los resultados e índices del SES para compararlo con los demás fuentes de información.

#### **El clima en el Liceo**

- En general la percepción del clima de los profesores en el liceo es positiva, en términos de que el ambiente favorece la seguridad y la disciplina para sus alumnos. Es percibido como un lugar aislado y protegido de la perturbación de agentes externos. Esto genera que los actores reaccionen cuando ingresa alguien que no pertenece a la institución.
- El colegio es percibido por los profesores como acogedor y un lugar de permanencia deseado por los alumnos en el cual pueden divertirse, compartir y disfrutar, pero donde la prioridad no es el estudio. Ahí aparece un conflicto, ya que los profesores tienen como exigencia hacer sus clases y eso se contrapone con la disposición de algunos alumnos.
- Según los alumnos desde ellos habría interés por el estudio, pero tal vez una preocupación desmesurada por las notas, el orden y la imagen del Liceo, en desmedro de su necesidad de compartir grupalmente y sentirse valorados por sus capacidades.
- El liceo en general establece una relación entre rendimiento, nivel sociocultural y normas dentro de la institución. Parece haber una creencia de que el alumno bajo en rendimiento, tiene bajo nivel sociocultural o tiene problemas conductuales. Esta creencia se contradice en algunos casos, ya que hay cursos que tienen buen rendimiento y a la vez diversidad sociocultural y de comportamiento.

#### **Relaciones entre Prof-Alumno**

- Los docentes reconocen que hay problemas con profesores y alumnos pero son casos aislados, en general la consideran buena pero un tanto distante. Aquí los conflictos se ven en forma parcializada o son entre alumnos o son entre los profesores y por tanto, el problema se adjudicaría al alumno o al profesor.

- El profesor es cuestionado por los alumnos cuando no se impone como autoridad y no cumple con los requisitos mínimos esperados por ellos, esto es, que transmita claramente los contenidos que debe enseñar y que exija en la misma medida que entrega.
- Existe una predisposición particular de los profesores hacia algunos cursos lo cual manifiesta en actitudes favorables o desfavorables hacia ellos. Los profesores comparan a sus cursos constantemente con otros, lo cual promueve la competencia entre alumnos y genera conflictos entre ellos.
- Se manifiesta una desesperanza aprendida ya que el profesor no está convencido de poder generar cambios en el alumno más allá de sus condicionantes sociales, culturales, individuales y afectivas.
- Los alumnos perciben un estilo de enseñanza polarizado entre el *lasser faire* y el autoritarismo. Hay profesores que provocan sumisión en sus alumnos a través de distintas estrategias, como la interrogación sin previo aviso, revisión de cuadernos, control a través de la nota, etc., y éstos reaccionan en forma pasiva. La distracción en clase tiene que ver con el manifestar indirectamente una protesta o rechazo a la forma de instrucción.
- Ante los conflictos en el aula, hay temor en los alumnos miedo de ser castigados o mal evaluados por una autoridad. A veces, algunos la desafían cuando no han estado de acuerdo con medida que toma el docente y se llega a un límite de decidir si el curso apoya o no a uno de los actores en conflicto. En este caso, generalmente el alumno sale desfavorecido.

### **Profesores y Dirección**

- Con respecto a la gestión escolar se trataría de una de carácter centralizada. A los profesores les parece positivo que haya buena gestión administrativa porque les otorga una sensación de orden.
- La gestión del liceo impone un estilo y pautas de comportamiento que todos deben seguir. Desde los profesores hay un miedo a plantear cosas por temor al disenso y a la etiquetación de “conflictivos”. Se señala que no hay participación ni cuestionamiento explícito hacia su autoridad.
- Pese a lo anterior, se establece una jerarquía de los actores educativos en la cual los profesores se sienten protegidos por su director. Por ejemplo, cuando surgen conflictos con alumnos o apoderados ellos tienen la certeza de que se les va a apoyar y dar la razón.

### **Alumnos y Dirección**

- A los alumnos les cuesta encontrarle sentido a muchas de las normas del reglamento, por ejemplo, el hecho de que no se les deje transitar libremente por los pasillos del liceo, el excesivo control del uniforme, etc. Esto se relaciona con la importancia que se le da a la imagen que proyecta el Liceo hacia afuera lo que perjudicaría finalmente a los alumnos en su proceso de enseñanza, puesto a que en ocasiones se le da más prioridad a esto.
- La imagen que tienen los alumnos del Director es dual, ya que a veces el trato hacia ellos es cercano y otras veces más autoritario y castigador. Esto genera en ellos ciertas contradicciones al no saber realmente cómo comportarse ante su presencia.

### **Rol docente**

- Los profesores esperarían que entre colegas hubiese más solidaridad en lo profesional, ya que el ambiente laboral es bastante competitivo. Además algunos

profesores se alejan del conflicto entre ellos o lo evitan, porque asumen que es el sistema el que impide que las dificultades se hablen o se enfrenten en el Liceo.

- En cuanto a su realidad, se ven sobrepasados de carga además de la académica, cumplen otros roles ligados con la disciplina, similar a las tareas que deben cumplir los paradocentes. Estos roles entran en conflicto cuando no se pueden integrar, ni darle prioridad a uno más que a otro.
- Hay un deseo de cumplir con el rol docente de poder guiar a los alumnos y acompañarlos siendo un buen modelo. Esta gran expectativa los frustra al no poder satisfacerla. Se recurre entonces a otros profesionales, pero tampoco es suficiente.
- Al parecer para los docentes es difícil manejar las dificultades interpersonales de los alumnos que incluso afectan su desempeño académico, en este caso, el problema ligado al proceso de aprendizaje, se focaliza en una carencia del alumno, es decir, se externaliza la responsabilidad del conflicto cuando no se cuenta con las herramientas para enfrentar una problemática académica o relacional en el curso. Lo que ocurre es que no se vincula el quehacer pedagógico del profesor con las conductas o desempeño del alumno.

### **Curso y Relaciones entre alumnos**

- Los cursos resuelven muchos problemas internamente, se organizan entre ellos y en esas ocasiones son unidos, pero en otras pueden tener muchas diferencias y mostrar una mayor diversidad de la que se supone.
- Un curso se identifica cuando se manifiesta (tanto por parte de ellos como de los profesores) con características que lo destacan frente a otro curso. Posteriormente, los alumnos establecen relaciones competitivas entre ellos como una forma de superarse e identificarse. Se les asigna un rótulo que ellos terminan por asumir. Si son catalogados como buen curso, la mayoría se identifica como tal
- Internamente se agrupan en torno a su simpatía y empatía con el resto, pero de igual forma, hay diferencias entre los jóvenes por sus caracteres y su situación económica y sociocultural que los dividen.
- Las relaciones de amistad se ven influidas por el tema académico. Hay desconfianza cuando se conocen poco, también rivalidad entre grupos por rumores y malos entendidos que surgen en torno a lo curricular y extracurricular, lo cual genera disputas que no siempre se resuelven.
- En las relaciones intergrupales se generan rivalidades por diferencias en cuanto a intereses y beneficios que pueda conseguir uno más que otro, lo cual genera envidia o rechazo. No hay mucha tolerancia entre los grupos y con las personas que son diferentes a ellos, falta trabajo en equipo y cooperativo. Cuando esto ocurre el curso lo atribuye a la persona y no al grupo.
- El rol esperado del profesor Jefe del curso es de guía, mediador de conflictos, compañía y apoyo más personalizado al curso en lo académico y afectivo. Cuando no se cumple este rol, ellos sienten esa falta. Cuando el profesor Jefe no cumple con sus expectativas de acompañarlos hay un intento de buscar ese apoyo en distintos actores, profesores de asignatura o paradocentes.
- Existe un conflicto a nivel institucional con la integración de los alumnos que aprenden a un ritmo diferente, tienen necesidades especiales, dificultades en el aprendizaje o en lo interpersonal. Se hacen intentos de integrarlos, pero al parecer estos intentos se topan con el rechazo y en ocasiones el aislamiento persiste. Este tipo de alumno no se ajustaría a los deseos o ideales del alumno o compañero, lo que al curso y a su profesor Jefe le cuesta acoger.
- El desafío académico y personal para los alumnos se relaciona con las altas

exigencias que les imponen en la Enseñanza Media, a diferencia de la Básica. Reconocen que hay más responsabilidades académicas y que deben generar ciertas condiciones para que la clase se pueda realizar con un clima de respeto y orden suficiente.

#### **f) Profesores L2**

De acuerdo a las observaciones, el Cuestionario aplicado, la triangulaciones realizadas con los alumnos y las entrevistas realizadas a cada uno de los docentes, se elaboraron los siguientes planteamientos con respecto a la convivencia y el conflicto:

#### **El Clima en el liceo**

- La convivencia es concebida como un ideal de armonía y buenas relaciones humanas. Al parecer hay nostalgia asociada a que antes los resultados académicos de este liceo eran mejores. En este contexto, se desdibujan los conflictos que pudieron sostener los actores educativos.
- Los jóvenes se sienten desmotivados frente a la forma tradicional de enseñanza, talvez porque no le encuentran sentido y no ven cercanas las metas que se les prometen, como el ingreso a la universidad y el acceso a un trabajo que les garantice una buena calidad de vida<sup>20</sup>.
- Los docentes perciben una falta de participación y de identidad de los alumnos en el colegio, pero no lo relacionan con la estructura institucional sino que lo atribuyen a la falta de motivación y apatía de los alumnos. Cuando pueden haber choques entre alumnos y dirección, se asumen estos como naturales y se asocian a la condición de los jóvenes que quieren defender sus derechos (el joven rebelde, conflictivo, etc.,).
- Los profesores evalúan la gestión en su ámbito administrativo, dejando de lado la dimensión psicosocial que cruza las relaciones de enseñanza-aprendizaje que se pueden dar en una institución educativa. A la vez, tienen una visión de la dirección como cercana y dispuesta a escuchar a los alumnos, lo cual se aleja de la percepción de ellos.
- La imagen que tienen los alumnos del Director es de una figura más bien ausente y que no gestiona ni da cuenta de las necesidades de sus alumnos. Ante los conflictos, hay temor entre ellos de ser castigados o mal evaluados por la autoridad. A veces, algunos la desafían cuando no han estado de acuerdo con una medida que toma el docente o el directivo, pero cuando esto ocurre, generalmente el alumno sale desfavorecido.

#### **Grupo Curso**

- En las relaciones intergrupales se generan rivalidades por diferencias en cuanto a intereses y beneficios que pueda conseguir uno más que otro, lo cual genera envidia o rechazo. No hay mucha tolerancia entre los grupos y con las personas que son diferentes a ellos, falta trabajo en equipo y cooperativo. Cuando esto ocurre el curso lo atribuye a la persona y no al grupo.
- Los cursos resuelven muchos problemas internamente, se organizan entre ellos y en esas ocasiones son unidos, generan redes de apoyo entre ellos cuando sus necesidades no son reconocidas (especialmente en el ámbito pedagógico).

---

<sup>20</sup> En la cultura de los alumnos, existen intereses que muchas veces chocan con la estructura de las clases, como por ejemplo, la adaptación del uniforme al estilo de cada uno, el interés por la música, internet y otras formas de comunicación que son distintas a las del profesor-adulto.

- En otras ocasiones dentro del curso pueden existir muchas diferencias y mostrarse una mayor diversidad de la que se supone, ya que en realidad hay distintos tipos de personas dentro del mismo curso. Esto se hace más patente, con el nivel de acercamiento que van adquiriendo a lo largo del año.
- A los alumnos les cuesta encontrarle sentido a muchas de las normas del reglamento, por ejemplo, el excesivo control del uniforme. Esto se relaciona con la importancia que se le da a la imagen que proyecta el Liceo hacia afuera lo que perjudicaría finalmente a los alumnos en su proceso de enseñanza, puesto a que en ocasiones se le da más prioridad a esto.
- Si bien a los alumnos no les gusta que les impongan la disciplina desde afuera, se observa que se controlan entre ellos durante la clase y el profesor delega en algunos ese mismo rol. De este modo, se manifiesta como internalizan las normas en forma pasiva.
- La Disciplina es un tema central y conflictivo, que se agudiza según los profesores con la falta de motivación y de responsabilidad de los alumnos frente al estudio. A la vez, está muy arraigado el concepto del alumno como intrínsecamente agresivo, como un sector siempre a punto del desborde y por lo tanto necesario de controlar. Esto se ve en forma separada del contexto escolar, es decir, como algo que es propio del alumno por su condición de ser joven.
- Hay una contradicción entre lo que se les dice a los alumnos y lo que realmente se hace. Por ejemplo cuando se enfatiza que se dan todas las facilidades para estudiar, pero a la vez se deja a un alumna fuera de la clase por no traer completo su uniforme.

#### **Alumno-profesor**

- Los alumnos reaccionan cuando no se sienten respetados o el profesor no se hace respetar, a la vez, esperan que se establezca una relación de igualdad de exigencias, es decir, que ellos responden en correspondencia con el trato que se les da.
- Los alumnos perciben que no tienen los mismos derechos que los profesores y eso manifiesta un conflicto de poderes ya que el docente siente que al ponerse en el mismo lugar del alumno pierde autoridad. Esto ocurre también desde la cabeza del liceo, que no reconoce y no incorpora la visión de los alumnos en la práctica y se teme al poder que ellos pueden llegar a ejercer.
- Desde los profesores hay una noción de que los alumnos vienen principalmente a pasarla bien y quieren irse pronto del colegio, lo que entraría en contradicción con las ganas de trabajar en la escuela, estudiar y sacrificarse, tal como significaba estudiar en este liceo en sus inicios.

#### **Rol Docente**

- Al parecer para los docentes es difícil manejar las dificultades interpersonales de los alumnos que incluso afectan su desempeño académico, ya que no se sienten capacitados para ello. Entonces, se focaliza el problema en un solo aspecto: la carencia del alumno o la familia, es decir, se externaliza la responsabilidad en el conflicto. Lo que ocurre es que cuesta vincular el quehacer pedagógico del profesor, con las conductas o desempeño del alumno.
- Hay disociación en el Liceo, entre distintos aspectos de los alumnos, por ejemplo se tiende a asociar un buen curso académicamente, con buen comportamiento y eso no siempre se da de esa manera.
- Suele suceder, desde el relato de los alumnos y lo observado, que el profesor tiende a confundir los planos afectivo-personal con lo netamente pedagógico, hay una dificultad para integrar sus distintos roles y eso tiene que ver con la falta de claridad de la

- demanda que se les hace desde distintos ámbitos (educativa, social, afectiva, etc.,).
- Los alumnos esperan que el profesor jefe los apoye y represente frente a la autoridad y el resto de los profesores, cuando esto no ocurre se frustran y confirman que no pueden hacer mucho, es decir, asumen el conflicto como una situación inmodificable y desgastante, que no vale la pena atravesar.
  - Existe una predisposición particular de los profesores hacia algunos cursos, lo cual se manifiesta en actitudes favorables o desfavorables hacia ellos. Los profesores comparan a sus cursos constantemente con otros, lo cual promueve la competencia entre alumnos y genera conflictos entre ellos. El alumno acepta e incorpora la rotulación del profesor, que se asume como algo normal, cotidiano y generalizado.
  - El curso posteriormente se identifica con ciertas características estereotipadas, y tanto los alumnos como profesores se perciben insertos en un curso catalogado de la misma manera.
  - Existe un clima de aparente falta de respeto, pero en realidad se acerca más a un problema de poder y diferenciación grupal es decir, profesores v/s alumnos. Los alumnos se distraen como una forma solapada de manifestar indirectamente una protesta o rechazo a la forma de instrucción. y los profesores reaccionan defendiéndose de esto de distintas formas; por ejemplo, evadiendo, poniendo mano dura, etc,.. Luego, los alumnos no reaccionan, se evaden o ignoran estos actos. El círculo vicioso continua por la falta de diálogo entre los actores.

## vii. Respaldo primer objetivo: tipos de conflicto

Cada categoría está representada por un registro derivado de la observación y/o entrevista, que da cuenta de los tipos de conflicto aludidos.

### 1. Conflictos de Roles

#### a) P-A

##### a.1) Conflicto de rol

#### Ent CA

- “P: .... y uno no tiene el tiempo para dedicárselo imagínate uno siempre está haciendo clase los ves en los recreos, los recreos tratas de conversar con ellos de entenderlos un poco más, **pero no podís llegar a tanto en el fondo no es nada, incluso yo me siento a veces trunca, como que mi aporte no alcanza para nada**, por mucho que lo intente yo he detectado ponte tú algunos problemas entre los alumnos, problemas de ellos independientes al curso y he tratado en la medida que puedo de hacer un seguimiento como para ver el comportamiento con los compañeros, con los profesores...” (P, M)
- “E: por ejemplo si a tí te molesta algo que dice un profesor ¿lo dirías o te quedarías callada?.A:(asiente) **Es que por ejemplo uno le dice algo a la profe de matemáticas: ¡profe sabe que no entiendo!, se hace la tonta así como la que no escucha**”. (A, M)

#### CB

- “Más o menos no más, **porque hay algunos profesores que son pesados, no nos dan oportunidades para hacer las tareas, cosas así, en cambio otros sí. Son muy exigentes, ni siquiera nos escuchan algunos**. E: ¿Eso molesta, influye en el

ambiente? A: Sí, porque de repente uno, por ejemplo, se esforzó en hacer un trabajo y está malo y no te dan otra oportunidad para hacerlo y no y no, esta malo". (A, M)

- **“La confianza se pierde, es que hay un sapo en el curso, que no se conoce. Llega con el cuento a los apoderados, no me gusta por eso me quiero cambiar de colegio (...), problemas que están hace poco en la casa y la profe se mete vuelve a tocar el tema. E: ¿Pasa con otros alumnos? A: Si, a una compañera le pasa lo mismo todos quieren saber quién es. E: ¿qué medidas toma? Llamada al apoderado”.** (A, M)

#### CC

- **“P: Los chicos en un 60 % vienen obligados a estudiar por los padres por lo tanto ese no es su objetivo no es su trabajo el estudiar si no que pasarlo lo mejor posible, de irse lo antes posible, tratar de qué se yo po´ que pase el tiempo obtener con mucha facilidad un trabajo que antes era notorio, un sacrificio que antes era notorio ahora la televisión es lo que mayormente ha influenciado, uno les pregunta en la clase cualquier cosa y me salen con un chiste”** (P, M)

#### CD

- **“De repente es más importante un niño que sea un buen ser humano que sea un gran matemático egoísta, envidioso no queremos eso o sea el perfil del alumno en general es el alumno integral, ojalá lográramos tener alumnos integrales, pero no se puede porque nosotros también somos personas y también tenemos defectos entonces lo que nosotros damos de bueno, de repente lo damos de malo y los niños van sacando de todos nosotros todo te fijas”** (P, M)
- E: La profesora jefe es joven pero sin embargo...A: No nos llevábamos bien con ella, porque ella, al ser nuestra amiga, ella se involucra mucho con nosotros, entonces si **tenemos un problema mas o menos grave, como amiga, y ella, al ser profesora jefe, le cuenta a tus papas como profesora jefe, entiende? Y como que hace que nosotros perdamos la confianza en ella como amiga, por ella...ser profesora jefe.** (A, M)

#### Obs CA

- Una alumna le hace una pregunta y la prof. le responde: **“no sé, tiene que aprender a hacer el esfuerzo”**
- **“Los alumnos conversan. La prof indica: “ahora seguimos con la otra guía” y todos dicen a coro: “nooooo”. Ella continua como si no hubiese escuchado y empieza a explicar, entre comentarios de los alumnos de no entender mucho”**
- **La profesora le advierte a un alumno que va hacer la prueba de nivel solo, el le responde: “ah, si me saco buena nota se la voy a ir a mostrar a la casa ”**

#### CB

- El profesor señala **“todos acá tienen acceso a Internet”** (retándolos por no hacer la tarea) Nooo!!! Responden todos en coro. **“Cuando se quiere, se puede (...) o podrían buscar en una enciclopedia (...) Si no estudian, como van a aprender, su trabajo es estudiar”.**

#### CC

- **Sus papás dicen que los profesores no vienen nunca” “ustedes tienen un doble estándar, salen de acá y se transforman”** menciona el tema de que algunos alumnos pueden ser echados del liceo..El profesor además habla de una clase donde los alumnos conversan.

- Un alumno le pregunta a la observadora: “¿qué es relación coital?” la observadora le dice que pregunte al profesor y **él dice en voz alta: “¿qué es relación coital?” ante lo cual el prof. le indica que se dirija a su escritorio.** A las 14:40 un alumno se le acerca al profesor a hacerle una pregunta. Varios se acercan. Un grupo de alumnos se ríe de los contenidos, los comentan y leen juntos.

#### CD

- Entra una profesora con unas comunicaciones y algunos la pifian. Un alumno dice “te apuesto que es sobre el paro...hay clases igual, blá, blá”. Una alumna lee la comunicación y dice “ay, si ya sabemos”. Un grupo de alumnos trabaja en conjunto.
- El alumno se queja de que la profesora los hizo traer cartulina y no va a exponer. **Su compañero le dice que hable con la profesora y le pida otro día para hacer la representación que tenían planeada, “no, es que me dice que no hay tiempo”** va a hablar con ella. Hay seis alumnos sentados adelante. Le cuenta a la observadora que van a realizar lo que habían preparado en Consejo de Curso “de ahí nos van a ver”, comenta que lo habían preparado hace como un mes “pero la profe nos dice que no hay tiempo”.

#### Tr

#### A, CC

- “A2: Yo creo que uno se siente más desmotivado porque de repente, por un lado los profesores, **como que no tienen ganas de enseñar y como que eso a la vez lo transmiten a los alumnos** y eso es lo que yo creo que, por un lado, que también somos responsables nosotros hace...una desmotivación”.

#### A, CD

- “A: .... **la profesora confundió el hecho de que era profesora de nosotros mucho con la parte afectiva con todos los alumnos, porque todo lo que hacíamos ella después se lo tomaba como que era en contra de ella,** por ejemplo el día del profesor no le dimos un regalo y se enojó con nosotros (...) yo creo que se inmiscuyó demasiado con nosotros y no supo separar las cosas, (...) P: ¿Cuál creen ustedes entonces que es el rol del profesor jefe? A2: No sé po, yo creo que **es el rol primero de enseñar como profesor, segundo de apoyarnos en actividades pero siendo justos o sea, que hay confianza mutua, no de un solo lado al otro...**A3: Yo creo que, aparte de lo que es enseñar como profesor, el rol del profesor jefe es **representar al curso frente a todo lo que son las autoridades** más grandes, por ejemplo, el director u otros profesores, ese yo creo que es rol”.

#### P, L 1:

- “Patty tuvo un problema con uno de mis alumnos pero ella no sabía los problemas que tiene mi alumno que hacen que funcione de esta manera y no de otra. **Eso es imposible, no se puede, tú los conoces un poco más cuando te van presentando algún problema, cuando se empieza a hacer notorio algo tienes que hacer más o menos un estudio de qué es lo que está pasando con el cabro y citar apoderado, y es imposible, entonces sí, nos vemos sobrepasados de pega** porque hay todo un cuento administrativo que nos dicen “ustedes tienen que hacer orientación con su curso” nosotros somos pedagogos, orientadores no”

#### P, L 2:

- “yo imagínate a principio de año **yo venía saliendo y habían cabros de 4° medio que estaban con la polola métale atracando acá adentro y era un beso, beso beso...**y



yo le dije “flaco relájate po” y él “oye y quien soy tu po” ¿eso es una actitud? Tu si le preguntai ¿te va a decir es buena onda el colegio? le dije cálmate o sea y “que te creí vo” cuando tu estás en la universidad todo parece bonito pero cuando te enfrentas con la realidad es complicado me entendís?”

- “P: muchas veces tú no eliges el curso a ti te ponen 45 personas yo te digo es complicado, pero qué es lo que pasa acá no se que es lo que te habrán dicho los muchachos no sé como lo ven ellos pero creo que para que lo que ellos dicen tenga real peso tienes que conocer a los cabros. **Porque tu puedes haber entrevistado al J, y lo que él te diga para mi no tiene validez, por que él no hace nada...**” ( Tr, L2,)

## a.2) Conflicto Interroles:

### Entr CB

- “Aquí yo veo cabros excelentes que están repitiendo, excelentes como personas y que son unos flojos de porquería y que repiten un año. **Pero ellos no pueden...no hay en la casa quién los incentive, llega una mamá que está cansada, el papá que no lo ven nunca o no existe**, entonces no hay nadie que los incentive de estudiar a estos cabros. Ésa es la mayor falla que yo veo acá en el liceo, el estudio”. (P, M)
- “**¿conflictos? Los distintos roles que deben cumplir los profesores, tienen que hacer de paradocente y de auxiliar.** A los profesores se les carga la mano, además de toda la carga de trabajo que implica estar frente a los alumnos. (P, M)

### CC

- “P: Todo en asistencia en baja participación actitudes, carácter, personalidad en que muchas veces tu le hablas a un niño y reacciona violento, yo creo que eso es lo principal **aquí los papas piensan que uno poco menos que es quien tiene que criarlos o sea te los vienen a dejar y chao uds arréglenselas, eso pasa en todos los colegios**”( P, H)

### Obs CA

- Un alumno trata de hablar y la prof. pide silencio, pide que pidan la palabra. Varios dicen a donde quieren ir de paseo de curso. **La prof. le dice al curso que “hay apoderados que ni siquiera conozco”. La Profesora se queja de apoderados que no han venido nunca a las reuniones y no han podido confirmar el permiso o ser informados de las actividades.**

### CB:

- El profesor se dirige al curso: **“No me trago que son frustraciones sociales, los culpables de todo, sale acá, somos los profesores, acá nadie habla de los papas, los ministros siempre se lavan la boca con nosotros los profesores (...)**Los chicos son **45 bombas atómicas**, en una sala todos juntos (...) No es lo mismo el Teresiano de Ossó que acá (...) El Instituto Nacional es basura, yo trabajé ahí y no aguante (...) acá no somos nanas”

### Tr, A, L2, CD

- “...eso es más por la edad en que estamos, porque ahora se habla abiertamente del tema ahora decir “pene” ya no es tan terrible, es algo súper natural...E: ¿Y los profes como reaccionan a eso? A3:... **Hay dos reacciones (de los profesores), una es que se hacen los lesos, se chupan y hay otros que se ríen. De repente paran los**

carros, pero nunca malas reacciones. E: ¿Se habla más abiertamente de sexualidad en las clases, por ejemplo?(...) nosotros lo terminamos hablando entre nosotros porque como es un tema tabú pa los profes, los agarramos pal leseo A7: Yo traté de hacer un proyecto de sexualidad con la Cruz Roja y el orientador me tramitó y hasta el día de hoy no me dice nada, yo creo que es súper necesario acá y nunca me tomaban en cuenta, yo creo que a ellos no les interesa(..)el colegio se asusta porque a lo mejor pueden pensar que si tratamos el tema a lo mejor pueden estar incentivando a los alumnos y pueden alegar los papás, miles de rollos”

#### P. L1

- “Si po, si somos psicólogos, asistentes sociales, mamá, confidentes, de todo (...) Pero si tú tienes el título del profesor jefe, tú sabes que tienes que cumplir esos roles (...) Pero es que tú nunca estudiaste para eso, tú echando a perder aprendes, entonces a veces uno mete la pata”

#### P, L2

- P2: El conflicto, pero que es lo que pasa que tu para da una opinión por ejemplo yo me acuerdo que tu me entrevistaste no cierto? Yo te di mi opinión y te dije que **la familia no se comprometen en esto por qué por que tu de repente haces todo el trabajo y qué es lo que pasa, obviamente uno no es psicólogo uno no es especialista en algunas áreas, pero tu tratas de hacer lo mejor posible eso y muchas veces tú no eliges el curso a ti te ponen 45 personas yo te digo es complicado, pero qué es lo que pasa acá no se que es lo que te habrán dicho los muchachos no se como lo ven ellos pero creo que para que lo que ellos dicen tenga real peso tienes que conocer a los cabros”.**

#### b) Nivel A-a

##### b.1) En torno al rendimiento

#### Ent CA

- “...en cambio mis compañeros: “no que la profe es aquí”, hablan mal de la profesora: “es que no me puso esta nota”, y le echan la culpa a los profesores por las notas. Por eso no los quieren, pero como con otros profesores, los odian en algún momento, se sacan buena nota y ya como que los quieren más, y eso va más por la nota. E: **¿por como los evalúan? A: sí.(...) siento que ellos no le toman el peso en general, ellos son los que le va peor en matemáticas siempre están leseando riéndose fuerte”. (A, M)**
- “A: por hablar así de lo que me pidió el curso yo lo hice más que nada por ayudarlos por que estaban todos, **no sé, no sé me voy a sacar un rojo planteamos eso hoy día “sí, sí, ya vamos vamos” plantearon esa idea (suspender la prueba) y después llegaron acá y todos callados la única que habló fui yo la profe me anotó a mi y todo” (A, M)**

#### Obs

#### CA

- Hay un grupo de niñas que manifiesta su asombro por obtener una buena calificación. La niña que parece ser la presidenta, mira seriamente a sus compañeros que también celebran. Ella había anotado un mensaje en el pizarrón. 10:50 Una alumna le dice a su compañero: **“¿qué quieres ver si nos copiaste todo?”**

**CB**

- “A las 8:55 la prof. le dice al alumno **“te ganaste un 6(...) ¿A la P que nota tendría que ponerle?” “un 1.0”, dicen algunos.** “Así, voy a empezar a regalar notas, como en una liquidación, también voy a poner 1.0” (P no dice nada)”
- Se va de la sala y los alumnos empiezan a comprobar respuestas en voz alta. **Un alumno le dice a su compañero: “no, no le soplís, tenís que estudiar”.**

**CC**

- A las 14:37, **una alumna le dice a otra “Gabriela, cállate”, el alumno se jacta de sus buenas notas.** Prof. les recomienda que saquen sus promedios.
- Profe avisa a alumna que quiere conversar con ella. **Y un alumno molesta diciendo “¡¡¡uy!!!” se ríen por que se repite la nota 4 en el grupo curso.** Alumno pide calculadora. Todos expresan su irreverencia, temor ante el ramo de física.

**CD**

- Un alumno le dice a su compañera “no es que nosotros seamos capos, es que tú no sabes” **“Ah, te dijeron tonta” le dice otro compañero. Una alumna le explica a su compañero, que no entiende “No, yo a este huevón lo mato”** le dice a su compañero de banco.

**Tr, A, L2, CC**

- A4: Es que no es tanto control sino burla por ejemplo **yo me saqué un 1.0 y el compadre de al lado que se sacó un siete “te van anotar, huaja” en vez de hacer eso te podría decir “pucha, como te ayudo pa que te vaya mejor ”**A2: Es que es como broma pero al final igual nos ayudamos, o sea por ejemplo yo siempre me río de ella (apunta a una compañera que es parte del grupo) le digo “huaja te sacaste un 1, te gané” porque yo siempre me saco mejor nota (shuaaaaá, dicen algunos, otros se ríen) pero al final siempre la ayudo pa las pruebas.

**2. Conflictos de creencias y valores****a) Profesor-alumno; Alumno-alumno****a.1) A distintos grupos sociales****Ent CA:**

- “P: Si, hay discriminación entre ellos también, **unos que se creen cuicos otros que no, entre ellos mismos se discriminan socialmente...**E: ¿y eso usted lo ve en las clases? **P: si, se molestan por donde viven.** Sobre todo los cursos de bajo nivel académico E: ¿y usted que hace cuando ve ese tipo de situaciones? P: Nada, escucho no más”.(...)“ **o sea, no internalizan con su hijo la responsabilidad, valores,** cuando yo era chica mi mama me inculcaba valores; puntualidad. Llegan de su casa atrasados, sin uniforme, no hay reglas. **Eso ocurre en colegios municipalizados, no sé en otros. (P,M)**
- **“Yo creo que igual harto porque todos nos tienen nombrados así como los pernos, los tranquilos y no nos conocen realmente o sea hablan sin hablar..** que se yo en el foro del colegio nos tienen muchas cosas asi “ ohh el CA son puros pernos y todo pero realmente no nos conocen nosotros que con mis grupo que tenemos amigas en otros cursos les hemos enseñado a que nos conozcan bien y que no hablen por hablar. **(A, M)**

- **“A: No sé. Igual como me tratan E: ¿Cómo te tratan? A: Más o menos no más. E: ¿Por qué crees tú que son así de pesados contigo? A: No sé. E: ¿Son así con el resto también o sólo contigo? A: Son como más pesados conmigo.”(...)**¿Y cómo ha sido tu proceso de integración al curso? **A Más o menos, es que... yo no me junto mucho con ellos. (...)** E: Pero, ¿sientes que te han integrado? A: No mucho(...) A: Que como que...no sé po, es que no les caigo muy bien a ellos y o sea igual, yo hago los trabajos con más mujeres, igual son más simpáticas para estar con ellas.” **(A, H)**
- **“A: Es que con las personas que saben lo que me pasó, cambio la relación, miran extraño y molestan hay dos personas que molestan y todo el atao’, pero con los demás que saben, o sea que yo les conté, nada o sea la relación sigue igual. E: Pero esas personas que te molestan, te dicen cosas, no te hablan, con indiferencia como es? A: Me tiran indirectas” (A, M)**
- **“A: Tienen su grupo y las mujeres están todas en otra parte y no comparten entre grupos, pa’ hacer trabajos tampoco, muy poco. Casi siempre los hombres hacen los trabajos y las mujeres en otro”. (A, H)**
- **“A: yo creo que en general también, también como somos mas mujeres entonces como que a los hombres los cuidan mucho también eso E: ¿cómo es eso? A: por ejemplo a uno le gusta a un niño: “no que no que no a mi me gusta así que no”, y puras esas cosas de como apropiarse de los hombres eso pero eso se ve siempre en todos los colegio, pero creo que más acá por que como somos mas mujeres a nivel de liceo”(A, M)**

#### CB:

- **“Yo pienso que faltan muchas cosas para incentivar los aprendizajes de los alumnos, se favorece la diversión, pero no el aprendizaje. Por ejemplo, el hecho de que tengan chipe libre con la música, como liceo tenemos la obligación de formar en buena. No porque tengamos una cultura popular vamos a estar de acuerdo.(P, M)**
- **“A: no, no sabría a mí me huevea (refiriéndose al director) como me visto por que me teñí el pelo la cuestión es que se le pasa la mano como por que ando con cosas negras, como que le carga el negro y aparte de las peleas que hay así como entre los hombres” (A, M)**
- **“A: el director está como que no es que sea loco, pero es raro que de repente es simpático y como de repente los trata como más de “niñitas” por que andan con la camisa afuera no se po’ porque soy.. gay (A, M)**
- **“E: ¿Cómo los caracterizaría usted? P: Es que no hay...hay niñas por ejemplo que son más garabateras, niños que son más autovalentes porque tienen estos problemas familiares, niños que son más dependientes, más hijos de sus mamás y de sus papás, niños que son tremendamente responsables por ejemplo y niños por ejemplo que son tipo payaso como éste y que son carente bastante de afecto”. (P, M)**

#### CC

- **“Una vez el Lorenzo le pidió que hiciera las clases un poco mas motivadoras y ella se tomo todo mal, hizo el medio drama. Los profesores son muy estrictos, porque además todos saben que este curso es malo así que llegan con esa disposición”.(A, M)**
- **“E: ¿Problemas como cuáles ? A: Por ejemplo que hubo un problema con alguien y meten a otro y ahí se arman como peleas pero después ya...E. ¿Te acuerdas de alguno en tu curso? A: (Piensa un momento) Sí, que por ejemplo que, no sé**

quién dijo que unas compañeras mías eran lesbianas y ellas eran mis mejores amigas y nunca han sido lesbianas, nada, son totalmente normales y después se armó un atado, pero eso ya se pasó. E: O sea se inventó un mito, se corrió la voz... A: Sí, pero nunca ha pasado nada (A, M)

#### CD

- “P: Mira en algunos cursos la relación es muy rica, en algunos cursos. Este mismo curso el CD que estábamos delante, algunos cursos curiosamente va de la mano con la parte académica, **aquellos cursos que son académicamente buenos, también tienen una relación armónica entre ellos**”. (P, M)
- “...el ser adulto mide un poquito más las consecuencias en ese sentido yo encuentro que **la juventud en general, está más agresiva está más como desorientada, no tiene muy claro el cuento que quieren ser cuando adulto** si no entran a la universidad qué van a hacer con su vida, están desorientados...” (P, M)
- “A: Yo creo que lo peor es la falta de respeto, porque la mala comunicación...todo lo malo que puede haber se va por eso, por el factor del respeto, porque los profes no pueden confiar en los alumnos, porque al final dentro del curso pueden haber 5 o 6 alumnos que realmente cumplan o sean respetuosos con el profesor, **pero como no se puede individualizar, entonces se tiene que generalizar y por la mayoría caben todos, caben todos dentro del mismo saco y eso es lo que pasa con los profes. Uno dice: ¡no que este alumno es desordenado!, después otro profe lo comenta y después el curso es desordenado**”. (A, M)
- “A: Claro, como que somos el mejor curso en notas, **la profe de Filosofía nos dijo el otro día, nos marca que somos el mejor Tercero “en notas” porque uno tiende a pensar que por ser buen alumnos también eris bueno en otras cosas como el compañerismo y no es así.** (A, M)
- “Otra cosa es que a mi curso le dicen “los cuicos” E: ¿Y eso qué implica? A: **No implica nada, es porque tenemos el mejor promedio de los Terceros y el mejor comportamiento. El Tercero F es el “flaite...”** (A, H)  
Son unos que se sientan al lado del profe, pero no son alejados, son super simpáticos lo que pasa es que son piola, son como callaítos, porque siempre en el curso la mayoría son pelusones. **Los que yo encuentro mas alejados son dos personajes del curso y esos son como alejados en mala, porque yo les digo “oye, pero incorpórate” “no, no estoy ni ahí, no me interesa”** (A, M)

#### Obs

##### CA

- Entre ellos se molestan: “J por que no te sientas aquí..” le responde por que no te vai a...y se cambia(..)Se pelean entre ellos-“**No le estoy mirando a nadie ¡así que te quedai callado! ándate a freír monos a la china**” le dicen al alumno.
- Comienzan a molestar a un compañero por su corte de pelo “**mira ese hueón.....(y le indica el pelo)** o dos se ríen del y él no demuestra molestia, incluso juega con ellos.

##### CB

- Profesor habla de los “anti-valores”: “sobre ustedes parece que reinaran(...)Espero que no tomen esto como un sermón(...) A tus hermosos 16 años, el mundo no es así (...)No se cuantos de ustedes se están ilusionando con el amor y con proyectos, no los echen a perder por un carrete (...) No todos son homosexuales, nos quieren hacer creer que todos son carreteros, que las mujeres a los quince años ya no son vírgenes, yo no creo eso.

- La profesora vuelve a dar instrucciones y continua pasando la materia, **hablando de ejemplos de sustancias, dice “como los alcoholes, algo que ustedes conocen muy de cerca” los alumnos no responden.**
- El profesor les dice :**“Ojalá no les toque un profesor tan marxista porque esa no es la verdad, es bueno tener las dos versiones pero si es tan izquierdista es sesgado”**
- **El alumno ciego dice algo en tono fuerte y un alumno manifiesta rechazo. A las 8.34 el profesor trata de acordar una hora extra con un alumno para tomar una prueba atrasada. El alumno ciego vuelve a comentar algo y nuevamente surgen expresiones de molestia contra él.**
- **El profesor practicante habla del machismo de nuestra sociedad: “si la mujer se acuesta con muchos hombres es una puta...” “si poh” dice un alumno y varios se ríen.**

### CC

- El Orientador habla de las oportunidades que se les dan a los alumnos con mala conducta y que no cambian, dice: **“como ésta no es una casa correccional, es mejor que ese alumno no siga con nosotros “un sujeto que tiene dos hojas enteras con anotaciones no está maduro, no le ha encontrado un sentido a la vida escolar (...) Chiquillos, despierten, la felicidad se busca, depende de ustedes ser felices o no”**
- El orientador empieza a nombrar los factores de riesgo para los jóvenes y hace que ellos los nombren: “Drogas, Alcohol, Delincuencia, Sexualidad Prematura” les dice: **“La sexualidad es un regalo hermoso cuando se da en el marco del amor y en el tiempo justo y preciso (...) ustedes a esta edad no están preparados ni psicológica ni afectivamente preparados para tener vida sexual..”**

### CD

- Le llama la atención a un alumno “qué te pasa, estás choro, contestador, mal educado” él le responde y le discute acerca de algo que pasó (el tema de la pelea con los cuartos) **“parecen del estadio”.**
- **“Buenos días, los quiero felicitar por el acto que hicieron para el día del profesor” Un grupo molesta a dos compañeros que llegan juntos. La prof. ofrece unos panes que sacó de la convivencia con los profesores. Los alumnos se amontonan rápidamente a sacar un pedazo de comida. Algunos alumnos se quejan porque la prof. les da el premio sólo a los que participaron en el acto.**
- Una alumna dice un garabato y la prof. le llama la atención **“¿De dónde venís”? le dice un alumno “de Recoleta tenía que ser” molestan a la alumna en cuestión por el lugar dónde vive.**
- Una alumna escribe en la pizarra la tarea y varios le gritan cosas, ella no hace caso y sigue escribiendo. Se tiran municiones. Un alumno escucha personal stéreo muy fuerte. Le tiran tallas de tinte sexual, subidas de tono. Varios se ríen.

### Tr, A, L2, CC

- **“A3: También porque critican a los alumnos y los comparan con otros cursos que son mejores y eso también baja la autoestima de los alumnos.A4: Claro, o sea porque el curso el año pasado fue desordenado, este año ha cambiado y nos tienen como igual o sea a los cursos que ellos piensan que son mejores los ponen más arriba y al resto del curso los dejan más abajo.”**

- A5: De hecho el profe de Inglés le hacía clases el año pasado a mi hermano, él tiene problemas para aprender, entonces no le fue muy bien y le pidió una prueba al profesor el último semestre, se sacó un siete, ¿cómo?, no lo sabe nadie. Pero este año **llegó y me dijo “Ah, Venturelli, igual que su hermano” discriminándome como si yo fuera no sé, me dió mucha rabia**, todavía le tengo rabia al profe porque es injusto que por otra gente, yo con mi hermano no comparto nada, no tengo na que ver con mi hermano, que me discrimine por él, como si yo fuera a ser igual de porro que él.
- “A3: No porque uno ande con otra ropa que no sea el uniforme no va a poder pensar. A1: Igual que pal día del jeans dijeron “cualquier pantalón, la polera del colegio y cualquier zapatilla”. **Yo llegué con jeans y no me dijeron na, en cambio el “lobo” venía con unos pantalones verdes y lo pararon en la puerta. E: O sea que las normas no se aplican de igual forma para todos, algo así?** A5: En el día del jeans yo traje una bufanda y me dijeron “no podís andar con bufanda” es incoherente...”

#### A, CD

- “A1: Incluso nos cambiaron a la profesora jefe, dijeron que por el hecho de ser mujer, cosa que encuentro bastante machista, no nos podía controlar, nos cambiaron a un profesor jefe que según ellos, la dirección, él nos puede controlar, ni nos conocer pero por ser hombre él si nos puede controlar. Entonces **se dijo que la profesora jefe no se la podía con nosotros por ser mujer y que éramos un curso de vándalos, incluso a mí me tienen de vándalo, de chico rebelde, por el mismo hecho de defender al curso** A6: Yo creo que lo de la profe jefe no fue por el hecho de ser mujer si no que le tiraron el cacho a otra persona no más, o sea, por lo mismo que tienen catalogado al curso, a lo mejor los profes, por influencia de otros profes dijeron “no, este curso no” y cosas así.

#### P, L2

- P2: Si no está bien pero que pasa con los profesores buenos por que hay muchos profes buenos acá tampoco funcionan acá.... **me entendí si hay buena onda pero de 45 hay 10 que les va bien y el resto son todos flojos no estudian y el cabro no tiene la costumbre de estudiar** entonces eso lo veo todos los días. En mi curso el año pasado alegaban contra un profe de química que era malo, después llegó un caballero que era una excelente persona me entendí y yo creo que lo que él entregaba era bueno y “si este profe es bueno” y primera prueba puros dos y realmente el cabro no estudia por eso pasa todo me entendí? **el cabro no quiere normas para el, que sea buena onda el profe, que vaya y le ponga puros 7.**
- E: entonces los cursos que tuvieran buena disciplina tendrían buen rendimiento P1: Está comprobado por que hay cursos que son desordenados entre comillas... es que ¿sabes lo que pasa? **el CD es un curso especial porque el nivel socioeconómico es bueno el de los padres es más o menos bueno el cabro es desordenado conversan entonces obviamente sus expectativas** son altas, por que la mayoría de sus hermanos están en la universidad sus papás estuvieron en la universidad entonces eso te da otro plano del futuro(...) **pero hay muchos cabros acá de población que sus papás están presos que van a la feria, yo no discrimino, pero se nota porque los cabros tienen otras expectativas de repente que un cabro diga garabatos en la sala tú lo hayas bueno y tu lo puedes anotar diez veces y el va a seguir haciendo lo mismo y ahí los del CD muchas veces entran en un punto conflictivo porque a lo mejor les gustaría estar en un colegio más cuico...**

- “E: El contexto cambió..P2: Por eso el asunto valórico de los cabros por que cuando la mujer entró a trabajar, antiguamente mi mamá era dueña de casa y estaba todo el día conmigo. **Ahora no la mayoría de la mamás trabaja y el cabro está la mayoría del tiempo solo y eso le da cambo en todo. El cabro ahora a los 15 años, sale a fiestas se cura tiene relaciones ...**”

### 3. Conflicto Institucional

#### a) P-A

##### a.1) Por falta de recursos

Ent

CA

- “E: ¿Qué me estabas diciendo de la profesora de Historia? A: Ah, que era gritona, como que todo le molestaba y daba demasiada tarea. No se molesta en explicar y dice: **“Averígüenlo ustedes, métanse a Internet” y algunos no tenemos computador.**” (A, M)

CC

- A..acá hicimos un paro por eso mismo reclamamos por nuestros derechos por que nada que ver que no nos respetaran, atropellaran a los de primero E: ¿Cuándo fue eso? A: eeee... antes de salir de vacaciones de invierno dos o tres días, **hicimos todas las quejas que tenían plata para pintar la fachada de la oficina y los baños están indignos como no se podía entrar, no hay agua en los baños entonces como que eso na que ver todas esas cosa reclamamos el atropello contra nosotros que todos los primeros le agarraron no respeto a los inspectores y al director, si no que miedo, un temor que si poco menos que lo pillaban despeinados le iban a llamar al apoderado o lo iban a suspender todos lo mismo todos los primeros lo mismo**” (A, H)
- **“A: En Educación Física un profesor siempre se agarra el gimnasio y nosotros tenemos que hacer la clase a pleno sol, con todo el calor.** Le hemos dicho al profesor jefe y él nos dice que no quiere tener problemas con el otro profesor y por eso nosotros tenemos que seguir haciendo Educación Física en esas condiciones, y eso es injusto.(A, M)

Obs

CA

- Hay grupos donde se quedaron dos alumnas solas. La prof. se sienta en su mesa a revisar el libro de clases. **Hay un grupo de seis alumnas que quedó sin guitarra. La prof. pide que se paren todos y dice: “No tenemos el espacio adecuado ni la cantidad de instrumentos pero hay que hacer lo posible”.**

CB

- El profesor comienza su clase hablando de La Quintrala, **recuerda una noticia reciente y pregunta si alguien compra La Tercera, ante lo cual unos pocos contestan “nooooo.”**

CC

- El prof. pregunta por qué no cumplen. Interpela a un alumno y éste dice que se le olvidó. Pregunta en forma individual a cada uno de los alumnos, uno empieza a decir



todas sus razones: **“no tengo plata, mi mama está enferma”**. El profesor avisa de la reunión de apoderados. El mismo alumno opina y dice que no siempre hay plata para comprar cosas. **“Ustedes se comprometen y después no cumplen”** Un alumno le contesta que el no se comprometió a nada.

- Habla un alumno y la profesora le pregunta más cosas. Un grupo de alumnos se ríe del nombre de una especie. Entra una paradocente a hablar con la prof. y algunos se secretan. **La prof. le dice a la paradocente algo acerca de la suciedad de la sala. Entra un alumno con una escoba. “Déjenlo hasta ahí no más” “El inspector me dice que no hay auxiliares” dice el alumno. “El semanero debe trapear, hoy viene gente por primera vez...”** El semanero se pasea recogiendo basura con el tacho y un alumno lo molesta, éste le hace un gesto desafiante.

#### CD

- La prof. pide que la tarea la escriban en computador. Algunos alumnos se quejan de que no tienen computador en la casa. Ella no responde. Los alumnos entregan la guía. **“¿Para cuándo es?”** pregunta un alumno. Un alumno le pasa la tarea a su compañero y éste la rechaza y le dice que él no tiene computador.

#### Tr, A, L2, CC

- A5: De hecho, yo he visto, yo con amigos me he informado de que el año pasado, por ejemplo **los pillaban jugando con una pelota en el recreo y inspectoría los hacía recoger papeles, barrer y eso, encuentro que no es coherente tener a un alumno barriendo siendo que hay paradocentes.** A4: Claro, de hecho a nosotros, a muchos nos pasó.

#### P, L1

- **“Y que también tiene que ver con la identidad, tú sabís que acá hay miles de talleres y los cabros hacen distintas cosas pero de repente hay cosas que ellos quieren hacer y no tienen el espacio, no existe.** O sea, existen los espacios que se han determinado pero cuando el cabro es joven y está despertando y tiene ganas de hacer cosas, no siempre tiene el espacio para desarrollarlo”.

#### a.2) Por verticalidad de la Autoridad

##### Ent CB

- **“Demasiado autoritarismo, una dirección que toma decisiones unilateralmente, sin consultarnos a los profesores. A veces se conversan las decisiones y a veces no. Los Consejos se volvieron una tensión, llegaban momentos en que se enfrentaban fuertemente entre ellos. Hay temor a plantear las cosas porque te pueden echar”.** (P, H)

##### CC

- **“P: Y veo que de la gente que esta arriba le hace mucho empeño pa que esto funcione de hecho el ambiente entre profesores no es bueno hacia arriba hay como un mucho complot, muchas cosas medias turbias yo no las veo yo las percibo en los consejos que he venido..(P, H)**
- **“A: malas, muy, muy malas no hay respeto por nadie, el director de hecho tengo compañeros que ni conocen al director no tenían idea quién era menos a la inspectora general nadie todos como en si, fue como un miedo que agarramos todos los primeros, a la inspectora general y a los paradocentes y a los otros. Por que si**

o sea, pasaba cualquier cosa más o menos uno venía mal peinado y lo retaban,(P, H)

#### CD

- “A: Con el director nadie lo pesca o sea, nadie, como que no influye sobre nosotros porque siempre que se ha necesitado nunca esta, si hay que solucionar algo tampoco, nunca está, entonces como que esa ausencia de él provoca que uno sienta que no existe un director como para ayudar y que, o que uno necesita hablar con él tiene que pasar como por mil personas antes de hablar, entonces esa jerarquía tan grande al final no le sirve de nada porque ni siquiera la utiliza porque las veces que se le ha necesitado no está”. (A, M)
- “A: Si, si o sea es que igual como que está bien el caballero son (se enreda) a ver como le explico ellos podría decirse que son los que mandan, los profesores y tienen una posición más alta pero no es no es por eso que nos van a prejudicar o cosas por el estilo no estoy diciendo que nos traten como cualquier cosa pero igual de repente por culpa de 2 o tres salimos perjudicados todos nosotros el curso entero(...)y para que no nos vinieran a pegar pusimos barricadas y de ahí que quedamos como un curso así onda conflictivo total E: ¿Vandálico? V: Claro y nada que ver y los que hicimos fue para que nos tiraran cosas” (A, H)

#### Obs

#### CB

- Hace mención sobre la prensa, las noticias del día, le pide a un alumno que está jugando “estaciona el helicóptero sino de un solo misil te lo voto”. Menciona el tema de la violencia en los estadios, entrega su interpretación de la noticia, pide la opinión a un alumno y él opina nervioso. Le pide a un alumno que se cambie de puesto y se siente solo: “Tú, como te llames, siéntate allá atrás y levanta la voz” y sigue hablando del tema de los estadios. “Muchos de ustedes van a revolverla, el tema es por qué” y se responde a sí mismo.
- La profe va deteniendo el video y los calla. Los alumnos piden que retroceda el video. Un alumno se pone la mano en la cabeza. Escuche lo que estoy diciendo les dice. ¿Alguien tiene alguna duda? Que son los isómeros? Se preguntan entre ellos. Tratan de completar y retener la información. Se siente un ambiente de tensión. Piden que detengan el video, nuevamente se queja la profe “estoy dando explicaciones y conversan”

#### CC

- “Espero que mañana traigan las cosas, el que no se acerca a hablar conmigo, las sanciones irán aumentando” Un alumno reparte unas comunicaciones. Una alumna sale hacia fuera. Un alumno se queja con sus compañeros sobre el discurso de los profesores. Un alumno le para el carro a otro. El profesor habla de una clase donde los alumnos conversan “los que están adelante se portan bien, pero el resto nada (...) con ayuda y todo, las notas igual están malas...”

#### Tr, A, L2, CC

- “A4: Pero es que de hecho cuando un profesor viene de otro curso y viene con toda la mala onda y llega al curso y porque anda con la lesera te empieza a anotar o no te explica bien, o amenaza con poner malas notas o te manda a sentar...A3: Pero también eso pasa por muchas horas de trabajo, trabajan mucho, ganan poco y además siempre están en lo mismo, por ejemplo, un profesor que lo asciendan a director, eso está muy recóndito. A4: De hecho la

culpa es más de la directiva del colegio, de los inspectores generales, del director, porque los profesores mismos que se han ido han reclamado que el sueldo es muy poco, que el trato es muy malo”.

#### A, CD

- “A1: Es verdad eso, lo de la jerarquía, porque tenemos un director que, según él, lo que dice, su visión es la verdad, no reconoce sus errores y cuando yo he tratado de hablar con él, me dice “yo soy el director y a mí se me trata con respeto” Después reconoció que había mentido, pero ante mí no más, no a los profes, de qué me sirve eso”

#### P, L1

- “Que tú te sientes apoyado cuando hay un problema con el apoderado es verdad, pero también hay muchas cosas que son impuestas, tal como dice acá (...) Y los profes lamentablemente tampoco somos muy unidos, porque tú te ves con colegas en los recreos si es que sales de tu sala...Por eso hay muchas cosas que no se pueden comunicar porque no tenemos el momento ni nada poh”

#### P,L2

- “entonces mi percepción de los cabros es más pareja por que somos más jóvenes se les da muchas cosas pero la mayoría no está conforme y por desgracia es gente que mueve muchas masas y es justamente son los del año pasado..ahí tení al **Viscaíno que tiene conflictos directos con el Director y es por que se les tratan de dar normas y no las respetan y es eso. A mí me molesta que ya en educación física “Tení que venir con polera blanca short azul para que se vean todos mas o menos decentes aquí te exigen polera y buzo del colegio, a mí no me importa eso basta eso. Pero llegan como raperos con pañoleta con cadenas, eso tu lo hayas bien? (...)**E: Muchas veces los alumnos tienen dificultades o no están de acuerdo con el tema del uniforme, con el sentido del uniforme entonces venir de repente o faltar a esa norma es de alguna manera manifestar ese desacuerdo G: Ya si claro pero eso que te parece, yo opino que a la larga eso los perjudica por que qué pasa si yo me pongo estricto sabis que más hoy no entras a clases te quedai fuera y te relleno de hojas quién es el único que pierde o sea tu teni que tener en claro o sea yo como profe atiando a 10 curso 500 personas..”

### 4. Los conflictos de Poder

#### a) Profesor-alumno

##### a.1) Estrategias de control o sumisión

#### Ent CA

- “A: **Después igual tuvimos que hacer la prueba** los demás porque nos íbamos a sacar mala nota la mitad del curso y la otra mitad iba a quedar como si nada. **Y al final siempre se agarra la cosa con ella, los prof. le terminan teniendo mala porque ella es la que habla y dicen que es la que desordena al curso”.** (A, M)
- “A:..Por ejemplo no sé cuando uno se porta mal en clase y el profe ya como que la ve y dice”ahí viene otra vez” entonces a uno como que le da lata entrar, que el profe la ande mirando raro ese es un conflicto por que uno no está cómoda en las clases, las profes los fichan” (A, M)

- “sí, porque siempre en todo nos dicen lo mismo que no tenemos que cambiar que somos uno de los mejores primeros que por eso somos como especiales nosotros E: ¿ustedes se sienten así? A: sí E: y en ese sentido con otros cursos pasa lo contrario como los cursos malos... A: **si cualquier curso el D...me pase al 1ero D y al 1ro C que son como los cursos mas revoltosos y siempre nos dicen por favor no sean como los del 1ro D no sean como los del C, y así.** ” (A, M)

#### CB

- “E: En ese sentido ¿cómo ve las relaciones en su curso, entre ellos? P: Buenas. Son buenas, hay diferencias individuales obvias, hay grupos que son lógicos, son adolescentes, cada uno se junta con el **(la profesora interrumpe y se dirige a unos alumnos) ¡Les voy a dar una patada en el poto a cada uno después! ¡Oye la chuleta en el poto que le voy a dar a cada uno van a saber!**” (luego, vuelve a la entrevista) (P, M)
- A: **“Claro, ellos tratan de llevar la disciplina pero ellos a veces se descontrolan porque te pueden anotar por cualquier cosa.** Lo otro es que nunca están realmente pendiente de lo que hacen entonces por ejemplo, un tipo está tirando miles de papeles y le llegan al mismo tipo que es el mateíto todo el rato, entonces el tipo se aburre, le tira un papel y justo lo cachan a él y lo anotan...también suele suceder y da rabia igual (P, H).

#### CC

- “A: La inspectora es súper estricta. Por ejemplo, a principio de año, un compañero robó plata y se fueron al chanco con las medidas y siempre nos sermonean. **Siempre nos amenazan con que nos van a echar, que vamos a repetir y nos vamos a tener que ir a un colegio mas malo y ahí se van al chanco con eso**.”.(P, H)
- T: **Sí, supongamos un compañero estaba haciendo su trabajo, estábamos en prueba y detrás de él había un grupito y entonces le quitaron la prueba a todos de esa fila, donde también estaba sentado yo y nos pusieron un dos,** porque habían cuatro alumnos que estaban molestando. E: ¿Y eso ocurrió hace poco? T: Fue como a principios del segundo semestre mas o menos E: Ya, ¿Y qué pasó después? ¿pudieron alegar? T: No, le pedimos a la profesora otra oportunidad y nos hizo la prueba de nuevo (P, M)

#### Obs

##### CA

- **La profesora le pregunta a un alumno “ ¿se te perdió la polola?”**, ya que éste anda moviéndose de un lado a otro.
- **Un alumno le pregunta: “¿Señorita, usted no va a paro?” la profesora no le contesta y cambia de puesto a un alumno.**
- **Profesora amenaza a alumno de bajarle un punto por conversar** alumnos responden NOOOO!!!.Desde ese momento la mayoría trabaja en forma individual.”

#### CB

- “La prof. lo mantiene adelante, este no sabe responder y le dice: “hay que defenderse, estar seguro de sus conocimientos” y lo mantiene adelante. (...) **Manda al alumno interrogado a sentarse “porque no sabe nada” Este se retira visiblemente molesto. “Tiene un rojo”**

- Le pide a la alumna que está adelante que le traiga el cuaderno “Vamos a volver al primer semestre, **¿sabe su promedio del primer semestre?**” **“No” responde la alumna.** “**¿qué es lo que sabe? ¿sabe como se llama?**” la alumna no contesta. La profesora le revisa el cuaderno y la hace leer una parte en voz alta. “Ah, ¿ve que no sabe?”
- El alumno disertante cuenta que sabe de casos de niños que les pegan cuando se portan mal. Una alumna dice que en los colegios de monjas todavía se practica. Ante eso el profesor dice “a veces dan ganas de pegarles a pote pelado” ante lo cual surgen unas risas y nadie dice nada”
- El profesor señala “**por un derrame de misericordia podría darles tres puntos, estamos negociando, por ejemplo, usted sabe cuando es mi cumpleaños?**” ante lo cual un alumno le responde con otra pregunta: “y usted sabe el de la Débora?” “no, yo pregunte sobre el mío” dice el profesor”

## CC

- **15:05 El profesor se enoja porque tiene que alzar la voz “¿Tamara quieres que te anote?” Cállate entonces”.** Ante la petición de los alumnos de informar una nota, no les hace caso y no dice la nota del ramo de Música. Y pasa a la nota de Ed. Tecnológica enojado.
- La prof. le pregunta a un alumno y éste responde, varios contestan y ella pide que solo lo haga el interrogado. **“Sáquese esa tontera que se puso en el pelo” le dice a un alumno. “Es que me molesta el pelo” le responde un alumno. “Córteselo entonces”.** Unos alumnos se paran y tratan de pasar desapercibidos, que la prof. no los vea.
- El profesor dice “...los que están adelante se portan bien, pero el resto nada (...) con ayuda y todo, las notas igual están malas” (...) **Luego advierte que van a haber dos cursos que se van a disolver, “entre los que repitan y los que tienen mala conducta”...**
- **“...Demuestran una vez más que no les interesa nada, que debiera hacer yo con ustedes? debiera conversar con sus papás, una vez más?(...) “Con las notas que ustedes tienen no dan muchas ganas de premiarlos, ese botiquín va a quedar para el próximo año para ustedes” “Si es que quedamos” (dicen varios alumnos). “Espero que mañana traigan las cosas, el que no se acerca a hablar conmigo, las sanciones irán aumentando”**
- La profesora anuncia: **“Les aviso que hay tres alumnos que no van a asistir más a mi clase, yo no puedo alterarme más, por mi enfermedad”** “todo el año ha sido lo mismo (...) aquí hay diez alumnos que se esfuerzan, por ellos hago esto (...) pongo de mi bolsillo para darles estas guías”.
- A las 14:45 el profesor conversa con un alumno en su mesa. Dos alumnos se saludan con un fuerte golpe de manos. **Los alumnos trabajan en parejas, a pesar del mandato de trabajar en forma individual con respecto a la actividad de orientación sexual.**

## CD

- La pichanga incorpora cada vez a más alumnos. La profesora los sorprende jugando y les pide que se sienten, los alumnos no le hacen caso y siguen jugando, además, apenas se escucha lo que dice. Un alumno junta lo bancos para tener más espacio para jugar. Un alumno juega con una grabadora. **Un alumno juega con una grabadora y va corriendo por varias personas. La profesora amenaza que si no se sientan no va a seguir poniendo puntos.**

### Tr, A, L2, CC

- A3: A mí el profesor de Inglés el primer día me interrogó y yo justo no sabía nada y me puso un 2, **después me saqué un siete y en vez de promediarme me subió dos décimas porque me tenía mala** porque yo le había discutido la nota la primera vez.
- A3: En cambio nosotros no podemos pasar a llevar las normas que ellos tienen. A4: Incluso yo me enteré por una amiga que en su última clase con un profe, él le dijo “hoy le vamos a enseñar a hacer el amor” A5: Eso nos enteramos en una reunión del CCAA el día del paro, estábamos conversando los puros alumnos y **eso ocurrió porque la alumna se iba del colegio, a otro país parece y le ofreció “una clase particular” y la alumna se enojó y no alegó directamente a inspección pero alegó al CCAA. E: ¿Y qué pasó? A5: Nada, el profesor parece que sigue acá, no se hizo nada. A2: Hay una norma que dice “hay que respetar para ser respetado” A4: Y ellos ¿Qué respeto nos dan? A2: En varias ocasiones nos pasan a llevar.**

### a.3) Exceso o falta de control y disciplina

#### Ent CA

- “P: No, acá la dirección es dirigida de arriba hacia abajo hay una cabeza, no hay participación. E: Y eso que le parece a usted? M: No, malo, o sea **es bueno que haya disciplina porque yo he trabajado en otros colegios donde el director no pone disciplina y el apoderado hace lo que quiere**”. (P, M)

#### CB

- “A: En el colegio hay como demasiadas reglas pienso. A un amigo una vez lo suspendieron porque andaba con la camisa afuera, por ejemplo que no me dejen entrar al colegio en la mañana si ando con zapatillas en vez de con zapatos **negros brillantes lustrados, me parece demasiado tonto** porque no vengo a lucir mi ropa o cómo puedo usar el pelo y todas esas cosas las hallo demasiado exageradas. Ahora igual los profes adentro son como relajados igual, son principalmente los paradoscente o el inspector, cuando esta el director adentro a mi hartas veces no me han dejado entrar y da rabia igual (...)”. (A, H)

#### CC

- “ P: mi metodología es esa o sea bien práctica, **el problema se soluciona altiro y como el curso daba problema en general era puro reto todo el consejo y organizar cosas pocas por que no hay directiva o sea hay pero tu les das tareas y no las cumplen entonces yo los anoto, no cumplen** y los papas son iguales si vienen a una reunión de apoderados se van a dar cuenta que es lo mismo y peor o sea si los papas son así imagínate la base que tienen ellos que les podis pedir nada po..eso (P, H)
- “A: Por un lado está bien para que entendamos qué es lo que tenemos que hacer, pero por otro lado, **como que están mucho encima...E: ¿Quiénes? A: Los...inspectores como que de repente, están como muy encima pero yo encuentro que está bien. E:¿Muy encima en qué sentido? A: Que siempre están así diciéndonos cuestiones, siempre, siempre, siempre, a cada rato...E: ¿Como qué? A: Por ejemplo, que no vengamos con zapatillas, que lo otro, que los aros...pero igual yo encuentro que eso está bien porque no corresponde al uniforme, eso po, no sé.(A, M)**
- Al director nunca lo vemos, nunca reta a nadie, nunca lo vemos retar a alguien

por el uniforme o no sé, por lo menos debería estar sabiendo que está pasando en su liceo. Los paradocentes asumen ese rol, con algunos me llevo bien, hay uno eso sí que es medio estricto.(A, M)

#### CD

- “A: Son más exigentes con la disciplina que con el uniforme E: ¿Que cosas de la disciplina? A: ¿Cómo de la disciplina?. Claro Cuando tocan el timbre todos adentro de la sala ni siquiera cuando no está el profesor uno puede estar afuera. Eeehh dentro de la sala pasa algo pequeño y sube la inspectora general al tiro, se le llama al tiro, disciplina en los baños, para que no vaya a pasar nada, que no fumen en todos lados. (A, M)
- A ver, con los profesores en realidad no es mucho, es más con...más arriba. Son como, a ver, son demasiado...como que se preocupan mucho por cuestiones que no importan tanto, como por ejemplo hoy día que a mi no me hayan dejado entrar porque vine con zapatillas, lo encuentro una estupidez que me hayan mandado a ...por eso y en realidad se preocupan por cosas muy tontas, hay cosas mucho mas importantes como por ejemplo, el rendimiento (A, M)

#### Obs

##### CA

- La profesora cierra la puerta, a pesar de que varios se quejan y le dicen que hace calor, “cállense” les exige.... La profesora se pasea revisando los cuadernos. A las 10.50 entra la paradocente y avisa de los trámites del pase escolar. Se genera una interacción rígida con algunos alumnos y con otros muy amigable. Además se burla de un alumno que hace una pregunta sobre algo ya conocido.

##### CB

- La profesora se dirige a un alumno y le pregunta si ese es su puesto además enfatiza: “Estoy esperando que te sientes para empezar”. Saca a una alumna y le muestra el cartel de normas de ingreso que esta pegado en la puerta. Luego replica que el curso tiene que mejorar la disciplina...

##### CC

- Entra un paradocente y le entrega unas papeletas al profesor. Este les entrega una información: “a pesar del paro, el colegio funciona de todas maneras”.
- 14:50 Juegan y se ríen grupo de tres hombres y un alumno. Se sienten observados un compañero le dice a otro: “oye siéntate” “¿por que?”, “no se”.

##### CD

- La profesora le pide a una pareja de pololos que durante la clase se separen “tienen todo el día y la noche para estar juntos”.

#### Tr, A

##### CC

- “..no es coherente tener a un alumno barriendo siendo que hay paradocentes. A4: Claro, de hecho a nosotros, a muchos nos pasó.E: ¿Cómo medida de castigo? A4: Claro, como medida de castigo nos dejaban quince o veinte minutos limpiando la sala, teníamos que quedarnos barriendo acá afuera. A3: Si po, es una lata que estemos todo el rato en clase y en el recreo que es cuando nos liberamos o podemos ir al baño, no podemos jugar a la pelota o hacer lo que

queramos, es una lata”.

#### A, CD

- A1: Yo creo que es un castigo, ahora en general hay muchos profesores que les molesta que un alumno entre tarde, cuando hay veces en que ellos llegan quince minuto tarde y nadie dice nada. A3: **Todos deberíamos llegar a la misma hora en realidad, na que ver que los profes puedan hacer lo que quieran y a nosotros nos castiguen a cada rato...cómo es la cosa?!E: ¿O sea que las normas deberían ser para todos? A3: Lógico (varios más asienten con un gesto de la cabeza) como lo que se dijo anteriormente, que debería ser como algo de igualdad, no tan jerarquizado, la misma llamada de atención que nos hacen a nosotros deberían hacérsela a los profesores.**

#### P, L1

- **“Mucha exigencia...(silencio). Con el tema de la pirámide, andan todos asustados (...)Yo creo que a ningún alumno le gusta que le exijan, control, que los regulen” (...). “Es que tiene que ver con la edad que tienen los alumnos, tienen trece, catorce, son bien cuestionadores los adolescentes, no les gustan las normas”.**

#### P, L2

- P2: es que no es de la edad es un asunto de crianza. Por que si tu un cabro **por ellos vinieran con el pelo largo por ellos vinieran con las trencitas, fumaran aquí adentro esas cosas no pueden ser aquí tu tienes un reglamento aquí es claro yo un día le dije a un cabro mira si no te gusta el colegio la oferta es grande una institución no tiene por qué adaptarse aun muchacho.**

#### b.1) Disputas de poder:

##### Ent.

##### CA

- **“Por que una de mis compañeras bueno un grupo de mis compañeras que fue como la encargada de hacer eso, entonces nos fueron preguntando uno a uno si aceptábamos yo les dije que si y al final la única que hablo fue la Pancha y otra compañera más y resulta que la profesora la tomo con ella y le puso anotación negativa y nadie del curso habló nadie la defendió”. (A, M)**
- **“A:...el otro día en Consejo de Curso hubo una votación para ver que estaba pasando, que todos daban su opinión y no resulto para nada. Al final quedamos peleando porque le echaban la culpa a los hombre y los hombres a las mujeres.Y no sirvió de nada.(A, M)**

##### CB

- **“El clima comparado con otros colegios es bueno pero no sé lo que me molesta es que con los alumnos hay mucha mala onda a veces, pero no igual es bueno o sea E: mala onda en qué sentido? D: no sé po, por ejemplo yo con las minas simplemente hay súper mala onda andan hablando cosas hay una lista negra tamos todos urgidos por que no sabemos si nos van a pegar nos van a tirar huevos sino sé po pero eso”. (A, M)**

##### CC

- **“A: nos llevamos mal de repente, pero todo el curso le tengo buena son super juguetones pero les falta madurar un poquito. Así como se creen tan agrandados**



como para andar en fiestas cosa así, deben ser un poquito mas grandecitos y ponerse a estudiar ser más responsables y puras cosas así de hecho no creo que sea puro juego la vida que le regalen la pasá de curso o le regalen nada...”.(A, H)

- A: Con el A..., cuando era presidente, nadie le hacía caso así, decía algo y la otra vez tenía que hacer una clase de Inglés y les pasó preguntando a todo el curso quién se iba a quedar y todos le decían ¡ya ándate! porque molestaba mucho, según los demás y al final se quedaron como tres o cuatro y todos los demás se fueron, ese el ex-presidente porque ahora hay otro.(A, H)

#### CD

- A: Igual yo creo que para un profesor debe ser bastante desagradable, me pongo en los dos puntos. **Y mi curso en general siempre defiende a los alumnos, o sea a los compañeros, se defienden entre ellos, no me incluyen y...siendo que un profesor puede tener razón.** (A, M)

#### Obs

##### CA

- La alumna le hace una corrección a la profesora y un alumno dice “para algo que sirva la P po” “¿Qué dijiste?” le responde ella desafiante”

#### CB

- “cállate Pigui” le dice una compañera a un alumno se ríen. Habla quejándose que se le perdió la prueba y la tiene un compañero que no se la devuelve. “Pigui” no reacciona mal espera que se la devuelvan tranquilo. 12:20 suena la campana. Se tiran papelitos. Molestan a Pigui: “Pigui”¿calla te ya? responde, luego se para a buscar su prueba, los alumnos se ríen nuevamente.

#### Tr,

##### A CC

- A3: A veces a uno lo veían con una pelota de papel y “suspendido” en cambio los de la mañana podían traer pelota de básquet, de fútbol, podían jugar a lo que querían. A4: Claro, es como que el colegio son dos colegios en uno: la jornada de la mañana y la de la tarde...
- A5: Yo creo que está bien de que los alumnos quieran molestar, si ellos molestan yo no les puedo decir “oye no molesten” si yo después voy a estar molestando, **pero es que hay un límite en que molestan demasiado, los de alrededor ya se enojan y ahí se tiran las agresiones verbales y físicas. Por ejemplo, el X huevea harto (está presente), toda la hora preguntando y se aguanta pero hasta un cierto punto en que explotamos varios y le decimos “cállate”**A4: Pero si yo sé siempre que tenga dudas las voy a preguntar todas...A2: Lo que pasa con el Jorge por ejemplo es que él le gusta conversar...y de repente todos explotan **E: O sea que de repente les cuesta tolerar a un alumno que es distinto a la mayoría** A2: Sí, hay poca tolerancia

#### A, CD

- “A1: Yo creo que ahí tienen una visión errada, **son ellos mismo los que se apartan del curso, hemos tratado de integrarlos, yo he hablado con ellos, por último pa que hablen en Consejo de Curso pero nada, están totalmente centrados en su mundo, ellos no se abren, no quieren compartir, nosotros los tratamos de**

**integrar pero ellos mismos se automarginan, no les caemos bien(..)ellos mismos se sienten que no pertenecen al círculo que nosotros creamos. A2: Y después a uno ni le dan ganas de acercarse porque son ariscos A3: Ahora sí se margina las faltas de lealtad, las personas que andan hablando mal afuera de lo que se hace.”**

- A1: Yo creo que el año pasado, donde nos tuvieron más identificados en dirección fue en el tema de la contrarrevolución contra los cuartos, **nosotros teníamos decidido que nos íbamos a defender, no dejamos que subieran y eso les molestó. P: Ahí ustedes se sintieron como agredidos por los cuartos? A1: Obvio, porque ellos podían hacer lo que querían y no les llegaba reto, ellos nos podían atacar, o sea, a un amigo le pegaron entre todos y nosotros no pudimos hacer nada. A5: No y además cualquier cosa que pasaba nos echaban la culpa a nosotros... A3: Claro porque a ellos se les dejaba hacer lo que querían y nosotros no teníamos derecho a defendernos, era súper ilógico...”**

## b.2) Competencia

Ent  
CA

- “La Ma Paz es la presidenta igual ese fue medio (...) por que eso yo era amiga de ella y le iba a ayudar y le dije que votaran por ella y salio por 5 votos más y fue elegida por el curso pero **yo creo que está enojada conmigo por que ahora me quieren a mi como presidenta” (A, M)**
- “**con el grupo de la Silvana Herrera he peliado con ella fue por la ellas cuando hubo la cuestión de Matemáticas, creo que hablaron con la Tía Eugenia le dijeron que si yo no hubiera hablado le hubieran dejado tiempo al curso” (A, M)**
- “**por ejemplo a mi me a pasado que me saco buena nota y siempre hay unas que se enojan o dicen “no soy mas tu amiga por que te sacaste un 7” por lo menos me pasó a mi,” (A,M)**
- **A: La competencia la nota..yo no conozco bien, no tengo confianza E: En relación con los otros primeros son diferentes? En el B son mas unidos si se meten con uno se meten con todos juntos. E: La Prof. jefe influye? Entrega cariño ella se preocupa. ¿Cómo te gustaría que fuera? Que mejoraran las relaciones con compañeros más que con profesores.(A, M)**

CC

- “...que citaban al apoderado que esto que esto otro y todos veíamos que **los de la mañana venían con Pilsen, con zapatillas venían como querían y no le decían nada ¿por qué? por que vana a salir este año? media cosa** y uno que está recién entrando y poco menos que le tenían con una pistola en el pecho amenazando(...).**A: claro, deberían si salen de clase deberían dejar un bonito recuerdo nosotros fuimos tal curso hicimos tal cosa buena por el colegio pero no enaltarse por que se agarraron a huevos afuera, tiraron a donde una inspectora al director a todos no había respeto nada na que ver”. (A,H)**
- **Ellas dijeron que éramos nosotras las culpables y la señora les creyó a ellas y no a nosotras. Dijeron que nos habían visto metiéndonos en sus mochilas, pero no es verdad. Lo que pasa es que ellas nos miran feo y nosotras les respondemos. Son súper molestosas, son dos grupos de mujeres.(A,M)**

Obs  
CA

- “La prof. le dice al alumno que le hizo la corrección: “muy bien, Pinto, hizo una acotación muy buena” y agrega lo que él le dijo, un alumno repite “Pinto” y se ríen entre varios(...)Unas alumnas conversan de cómo prestarse la materia dada una prueba una tercera persona opina y le reprochan la intervención.
- Un alumno le pide que haga otro ejercicio y una alumna dice: no, si ya sabemos. Se percibe una alumna que llora. Al parecer tuvo un altercado con una compañera de grupo de trabajo, que no la admitió. Otra alumna le dice ésta, “anda corrida”. La niña que se vio implicada dice “me quiere puro perjudicar” se enoja y sale.

#### CB

- “No sople X. X le responde: “yo no he dicho nada, fue la Z”. Suena el timbre. La profe avisa que va a seguir interrogando”.

#### Obs

#### CC

- Un alumno le dice a otro: “pásalo agilado” y le quieta su cd. 15:05 ingresa alumno atrasado. **La alumna se para y le dice al grupo de chicos de su lado ya se me todo me voy a sacar un 7”** Le habla a compañero y le dice “cállate no te hablo a tí, igual se que andavai detrás mío y no te pesqué “ no te escuché y ambos se ríen.
- Hace una pregunta al curso. Hace una pregunta al curso, un alumno responde y le dice: “Póngame una positiva” La prof. le pide a un alumno algo que éste escondió bajo su banco. **El alumno que lee en voz alta es corregido por sus compañeros. “¿El Everest no está acá en Chile?” pregunta Pablo y todos lo molestan, se burlan. Un alumno le dice a la profesora “échelo” “Ellos me dijeron que dijera eso”.**

#### CD

- La prof. vuelve a la sala a las 11:45, avisa que **hay que preparar la despedida de los Cuartos Medios y varios alumnos se quejan, algunos dicen “hay que puro pegarles”.**

#### Tr,

#### A,CC

- “A3: Lo que pasa es que, por ejemplo, **tenemos un compañero que se llama Ignacio López que siempre lo molestaban y una vez les dije que pararan y ahí me empezaron a huevear a mí.** Hay algunos alumnos que se la vienen a dar de bacanes o malos y son uno más del montón. A5: Yo creo que está bien de que los alumnos quieran molestar, si ellos molestan yo no les puedo decir “oye no molesten” si yo después voy a estar molestando, pero es que hay un límite en que molestan demasiado”.

#### Tr. P L1:

- **Obviamente que le van a dar prioridad a Matemáticas, a Lenguaje, que el cabro sienta, que opine, que piense, no importa, así es cómo funciona el siste ma educacional, aquí y en la quebrá del ají. El ambiente es espantosamente competitivo, y esa es la pelea que yo doy con los cabros siempre, “no compitan entre ustedes, compitan con ustedes mismos”.**

### viii. Respaldo segundo objetivo: actitudes hacia el conflicto

#### 1. Actitud hacia el conflicto como situación amenazante, problemática, violenta o una falta:

Ent.

CA

- E: ¿tu crees que no hay conflicto? **yo creo que hay pero no sé a que se deben. E: ya pero esos que hay ¿cuales serían? por ejemplo no se cuando uno se porta mal en clase y el profe ya como que la ve y dice” ahí viene otra vez, entonces a uno como que le da lata entrar, que el profe la ande mirando raro ese es un conflicto por que uno no está cómoda en las clases las profes los fichan (M, A)**
- Los que se viven más es que **en la casa los alumnos, casi todos, no tienen el apoyo de sus papás, están casi solos. Eso nos ha costado a nosotros. Como que los apoderados se han desentendido la responsabilidad que tienen ellos como papas, se la dan al profesor (...)** El apoderado se siente culpable entonces **“lo voy apoyar”, por ejemplo en mi jefatura alumnos terribles que se hacen la cimarra y me dicen: “no, la culpa no es de mi hijo, es culpa del colegio”, o sea, no internalizan con su hijo la responsabilidad, valores, cuando yo era chica mi mama me inculcaba valores; puntualidad. Llegan de su casa atrasados, sin uniforme, no hay reglas.(P, M)**
- “A: yo creo que igual entre nosotros como que no nos conocemos bien por eso yo creo que nos discriminamos por nuestras actitudes a veces igual a mi me tienen mal por ser así como soy E: ¿por ser como? F: Yo saco la voz por el curso yo soy la que siempre estoy ahí “defendiendo” por que se supone que es mi curso(...)”A: Bueno nos.. no teníamos buena convivencia a principio de año, pero yo lo tengo resuelto con la tía Euge y ahí se resolvió E: ¿Tú esperabas que se resolviera así que tu defendieras al curso y la profesora te anotara? A: **No por que yo pensé que mi curso iba a sacar la cara o sea no tanto defenderme o sea, que uno se parara y dijera “si la anota a ella...” y no te anota por que todos estábamos hablando y nadie dijo eso o sea todos se quedaron callado igual la profe no me dijo que me iba a anotar un compañero me grito de atrás “te estan poniendo una anotación” y después cuando supo todo el curso todos se quedaron callados igual se hablo en consejo de curso pero no se saco nada E: te la puso o no? F: si me la puso y eso me está perjudicando por mi matricula (A, M)**
- “E:¿Conflicto profesor o alumno? E: los dos cuando no quieren explicar eee... **siempre hay conflicto cuando pedimos ayuda y no la dan. Con los compañeros cuando no están, (Lapsus) no, no coincidimos las opiniones, unos opinan una cosa y otros otra cosa y ahí se arma (se ríe) E: que pasa? Hay discusiones po son bien.. somos bien alterado y gritones así que unos opinan y gritan de allá y otros opinan y gritan de allá y ahí se produce el conflicto” (A, M)**

CB

- “P: Este liceo es un liceo abierto, como tú ves muy abierto, de hecho las rejas son bajas, se puede salir y entrar cuando quieras. Pero yo creo aquí, este liceo es acogedor, entonces los alumnos lo pasan demasiado bien, esto me lo han dicho ellos (...). **Yo pienso que ellos vienen acá porque los matriculan para estudiar, pero lo vienen a pasar bien. Si tú sacas la cuenta yo creo que un 70% viene a pasarlo bien y un 30% viene a estudiar y ése es el mayor problema que yo veo. (P, M)**

- **“Hay conflicto, no falta el que no quiere hacer caso y se le pone rebelde al inspector. El año pasado, a un compañero lo suspendieron por tres días por andar con la camisa afuera del pantalón. A otro, le llamaron al apoderado. Por cosas tontas se toman medidas muy drásticas. En la sala, eso te lleva reto o anotación”. (A, H)**

## CC

- **“Esa es una pregunta difícil por que yo vengo a hacer mi clase y me voy inmediatamente ni siquiera voy a la sala de profesores (...)queda muy poca gente con la que estaba, se han muerto de repente algunos por estrés ¿ya?(...)por que realmente todos los profesores antiguos entramos por vocación a este trabajo y tu ves lo estresante que es (...)y yo te digo que es una enseñanza completamente diferente pero es la tecnología la que ha ido negativamente influyendo en es (...) yo te digo que hace 15 años atrás aquí existía laboratorio de inglés en que los alumnos iban a estudiar inglés con sus aparatos era fantástico incluso un profesor que era parte que queríamos y recordamos también y eso se acabó de un año para otro con otro rector que llega y pone otra cosa no se cuales son los motivos realmente pero eso ha desaparecido (P, M)**
- **“A: Las opiniones chocan. Por ejemplo, pal día del alumno, entraron unos grupos de alumnos y el director no los dejó pasar. Vinieron los carabineros, y el director suspendió alumnos. Era una pelea de bandas del colegio que querían entrar. Son los problemas de todos los años.(A, H)**
- **“A: ¿En el liceo? ¿problemas en el liceo con los alumnos y todo eso? E: Claro A: ¿Problemas con los alumnos? Puede ser que son todos como... no se, son como indiferentes y son choros, son como...y en el colegio que son demasiado estrictos E: ¿En qué sentido? A: Estrictos en ropas, en los recreos, en todo...E: ¿Por qué en ropa y por qué en recreo? A: Los recreos...mis compañeros están jugando a la pelota y les quitan la pelota, no los dejan jugar a la pelota. En ropa, el día lunes que nos toca educación física y no tenemos plata para ir a cambiarnos a la casa o que para andar gastando plata nos quedamos con el buzo del colegio y te llevan a la oficina y es como eso (A, M)**
- **Entonces yo te digo de mi curso yo estoy seguro 40 alumnos no han pescado nunca un cuaderno. Ni siquiera tienen las materias entonces un alumno así no le va a ir bien. Yo te digo si un profe se pone a exigir tal cual debería ser la cosa la mayoría fracasa, pero no se hace por que igual te cuestionan “¿como vas a tener puros rojos?” me entendí o no”. (P, H)**

## CD

- **“¿Cuáles crees tú que son los mayores conflictos que hay acá en tu liceo, en general? A: Eh, el vandalismo que hay acá en el colegio, que rompen la infraestructura del colegio, que son tan ociosos porque no pescan en clases, que terminan haciendo destrozos, eh, la droga, la seguridad, lo que es armas blancas y las pistolas y todo eso que más de uno trae acá por defensa porque acá hay pandillas”. (A, H)**
- **“A: Los principales problemas de aquí...entre alumno y alumno y con los profesores viejitos y los alumnos ese es como el mayor problema y entre alumno y alumno a lo mejor es la...como se llama es la rebeldía por que entre dos rebeldes que les gusta hacer embarradas o sea hace poco en mi curso también que cuando nos hicieron la lista negra los chiquillo se vengaron se picaron se rebelaron y se agarraron a combos, ese es como más problema de alumno-alumno. Eso son como los más problemas por que entre los profesores no”. (A, M)**

**Tr, A, L1, CB**

- “**..siempre hemos tenido problemas con la profe la otra vez creo que incluso metió el director no se qué atado hubo como a mitad de año y había el medio atado con la profe y al final no se llegó a nada** “A1: Ella hacía una pregunta en clases y...igual tenía que ver con la materia pero no eran cosas muy importantes y si no sabías te ponía dos 2.0, o revisaba el cuaderno y podía estar muy completo te faltaba tres palabras en el vocabulario y te ponía dos y todo el curso tenía 2.0 nos llenó las notas de rojos y empezaron los problemas con el director también que los apoderados se pusieron a reclamar que no era posible que nos llenara de notas 2.0 a todo el curso, fue a mitad de semestre.E: ¿Qué pasó finalmente? A2: Nos puso el 2,0 E: Quedó ahí. A: Si..”

**A, L2, CC**

- A4: Igual yo creo que es responsabilidad de los alumnos también, porque hay alumnos, los más grandes, que no cuidan el inmobiliario ni na, **entonces con eso cargan contra nosotros. E: O sea se tiende a culpabilizar a los alumnos? A4: Claro, en general porque unos se echa algo, tienden a culpabilizar a todos.** A1: Lo otro, cuando jugamos con la pelota acá afuera, sacan como excusa de que podemos pegarle a alguien pero si queremos usar el gimnasio no nos dejan usarlo. E: O sea que hay normas que ustedes no entienden...A1: Claro, no tienen su lógica..”

**P, L2**

- “P2: Es que obviamente tu entrevistaste a los alumnos y tu misma dijiste aquí es el alumno versus profes y muchas veces **tu voy a la clase y tu sabes que voy a tener problemas por que hay cursos conflictivos me entendí Entonces el asunto es que muchas veces lo que dicen los alumnos no es válido porque por una protesta a la forma de instrucción eso es lo que tu le estai entregando como conocimiento** hay cabros que a mi me dicen “oiga profe sabe que yo no quiero venir a clase el jueves por que tengo el preuniversitario”a ver veamos **las prioridades lo más importante para ti ahora son las notas si tu no vení a clases es una mala nota es lógico.**

**2. Actitud de minimización, naturalización, indiferencia o negación del conflicto****Ent CA**

- E: ¿Dónde crees tú que están los principales conflictos? P: A ver yo puedo ser muy volá yo la verdad así yo soy pajarona talvez, **pero conflicto como conflictos yo no he detectado, por que a ver encontrones porque el cabro no se cortó el pelo que son razones a mi juicio de ninguna relevancia de pronto ha habido conflictos por alumnos que en realidad ni siquiera son de los alumnos si no que de los apoderados** por ese lado yo he detectado algunos conflictos. (P, M)

**CB**

- “M: Conflictos? **Es que igual son como minoritarios, no son tantos, son pequeñitos...E: Cuáles...M: generalmente...no sé po, (piensa un rato) con profes no, se solucionan, nosotros mismos los solucionamos,** “Profe, sabe que se equivocó en esto” como nos organizamos y ya, se acabó, con los profes en general no, no hay conflictos, así como problemas, no”. (A, M)
- “**¿Conflicto? Cosas que pasan siempre (con desdén) minas de cuarto no le caen bien una niña y las molestan, se sienten superiores cuando llegemos a cuarto**

vamos a sentir lo mismo..E: ¿a nivel de curso?. Con la profesora Gomez esta el conflicto todos les cae mal. E: existen los desordenados... ahí estoy yo" (A, H)

#### CC

- "E: Tu dices que habían problemas entre los alumnos P: de tolerancia no problemas mira, lo que yo he visto que hay pocos grupos que se caen mal por que una es fea la otra es bonita que envidia por que este es chupa media por que este es buen alumno por que yo no por que este no se calla nunca o desubicado pero eso problemas mas graves yo no he visto creo que no"(P, H)
- "E: ¿Cuáles son los principales conflictos...? A: No, no hay muchos conflictos, más que nada en el curso, hay entre las mujeres, por el tema de las acusaciones, de que nos tienen mala, te acusen, se ponen de acuerdo y te pelan. En general en el liceo no hay muchos conflictos, el nivel es bueno, por eso nos van a echar".(A, M)

#### CD

- "A: ¿Cómo conflictos? ¿Con todos? Ehhhh. A ver, es que yo no cacho mucho, yo no ando metido en muchas cosas, sí soy...me comunico hartito con la gente...E: En la relación entre alumnos, en la relación profesor-alumno...C: Claro, si le entiendo...(silencio) no, es poco lo que he observado yo porque, pero yo pienso que entre alumnos y profesores, eso es como lo que más hay, lo que más relevante que hay, porque muchas veces los profesores no oyen a los alumnos..." (A, H)
- "A: Igual al curso como sí a veces se les pasa la mano diciendo cosas pero son pequeñas no son tantos tampoco, pero encuentro que si y no los profesores siempre pasa los mismo que se les pase mucho la mano no pero siempre es ese conflicto desde primero desde que entré a este liceo es lo mismo está ese conflicto.(A, H)
- "E: Finalmente ¿Cuáles crees tú que son los mayores conflictos? R: ¿conflictos de educacion o de convivencia? E: De distinto nivel R: Eeeh... ¿cómo se llama? No sé, podría ser en lo que es de educación podría ser eso, que algunos profesores son muy débiles y eso perjudica a todos sus alumnos podría ser eso. Y de convivencia no sé, no sabría porque no estoy como al tanto de que si hay tanto problema, no he visto problemas así como grandes, de que como algún tipo de rebelión de los alumnos hacia el colegio, no he visto algo así. Lo único que se produjo a principio de año fueron las protestas porque habían puntos del centro de alumnos que se habían tomado y se habían aceptado y que no lo estaban cumpliendo". (A, M)
- "No veo conflicto quizás la palabra no sea la correcta E: ¿qué palabra usaría ud? no sé pero conflicto no hay no, te diría que no hay P: Lo que denante te decía yo lo que es normal de repente con los niños yo veo que muy pocos hacen algo a cambio de nada todos los niños hacen algo a cambio de algo y conflicto entre los profesores te diría que no hay. Me atrevería a decirte certeramente que no hay por que nosotros tenemos instancias que justamente es la de los consejo de profesores, la sala de profesores, el comedor de profesores donde conversamos siempre las inquietudes que tenemos, cambios de fechas que de repente a uno no le parecen pero a la final todo se conversa". (P, M)

#### Tr, A,CC

- A4: Es que a final de año era como por votación popular del curso quién salía y quién no. A mí me mandaban a comprarme un helado y darme una vuelta A2: Lo

tomábamos como juego, pero si veíamos que uno estaba a punto de repetir todos nos ayudábamos entre sí o sea....S5: O a veces uno intentaba ayudar y no te pescaban o los otros te hacían burla, y no nos dejaban escuchar. Es que hay algunos que prefieren estar leseando antes que les vaya bien.

#### P,L2

- En mi curso la mayoría de los papás tienen hasta la básica. Tengo una niña que está más arriba que sus papás está en 2 medio, entonces...E: ¿Esto obedece a un proceso de selección? P1: Noo aquí entra de todo es al azar yo la primera vez que entre acá tenía un curso excelente y era justamente lo que te digo sus papás eran de curso todos tenían estudios eran desordenados era ese desorden que tu sabis que no es malo, un cabros travieso, que sus papás tienen educación”.

### 3. Actitud de reconocimiento hacia al conflicto como potencial de cambio, enfrentamiento o resolución

#### Ent

#### CB

- ¿conflictos? Los distintos roles que deben cumplir los profesores, tienen que hacer de paradocente y de auxiliar. **A los profesores se les carga la mano, además de toda la carga de trabajo que implica estar frente a los alumnos. Las normas no son parejas, no son para todos. No hay coherencia ni permanencia en el seguimiento de las normas. Este liceo ha mejorado bastante, ha habido una buena gestión administrativa. Que cada profesor tenga a cargo su sala ha ayudado a delimitar responsabilidades. (P, M)**

#### CC

- “A: Lo principal de todo es la falta de respeto, E: ¿de quién? A: **de los alumnos y los paradocentes, y los profesores E: ¿cómo es eso? A: no respetan a nadie no toman en cuenta nada, no hacen caso de nada hacen lo que se les da la gana. Yo creo que eso fue más influenció más cuando hubo un paro acá hicimos un paro por eso mismo reclamamos por nuestros derechos por que nada que ver que no nos respetaran, atropellaran a los de primero” (A, H)**
- “A: Yo me llevo mas o menos con algunos profesores. **Con la de Historia y el de Química nos llevamos mal porque no nos pasa la materia y dice cosas que después no hace. El profe de Química recién ahora está pasando materia, porque el curso alegó. Con la profe de Historia, ahora nos va a hacer una prueba y no nos avisó con anticipación. En esas cosas chocamos con los profesores”.**(A, H)

#### CD

- “A: eso es como lo que más hay, lo que más relevante hay, porque muchas veces los profesores no oyen a los alumnos, no los escuchan, yo no lo tomo como conflicto y tampoco le tengo mala a la profesora pero una vez yo **entregué mi prueba y la prueba se le perdió y a mí me dijo que yo no había entregado mi prueba y que me iba a poner dos uno, yo hice valer mis derechos y le dije “no po, usted no tiene por qué si usted perdió mi prueba” (A, H)**



**Tr, A, L2, CC**

- A2: Hay como poca hermandad, hay como una lucha entre profesores y alumnos y al final deberíamos ser unidos...E: **Una lucha de qué...A2: De poderes, yo creo A3: Es que el alumno nunca va a tener poder, es que parece que ellos tratan de invadir nuestras reglas y nosotros tratamos de invadir las suyas. A5: Lo que pasa es que el profesor anda buscando tener todo el poder encima del alumno y él anda buscando no ser pasado a llevar por el profesor y nosotros reaccionamos a los profesores a medida de que ellos nos retan, nosotros reaccionamos y ellos se tiran contra nosotros A3: Si al final el paro del año pasado fue por eso A2: Y hace que nosotros estemos a la defensiva, porque nos dicen cualquier cosa y nosotros estamos listos para atacar y es verdad.**

**A, CD**

- A7: Por ejemplo el otro día una profe me retaron porque estaba escuchando personal y la profesora estaba escribiendo en la pizarra, **me retó y me dijo “sácate el personal” y yo le dije “a ver, yo no estoy hablando, yo estoy piolita con mi personal copiando”** se supone que molesta menos que conversar...
- A6: Es que yo creo que están acostumbrados a que nadie haga nada al respecto, a que ellos digan algo y nosotros obedezcamos...A3: **Igual na que ver que nos cataloguen como vándalos, yo encontraba que estábamos en pleno derecho de defendernos, si alguien agrede uno está en pleno derecho de defenderse, o sea poco menos querían que nos paráramos y nos dejáramos(..)A6: Eso era lo otro, que nos decían “como ustedes que son tan buen curso”...A1: Yo creo que no pueden relacionar nuestra inteligencia con el hecho de defender nuestros derechos**, o sea la gente que no defiende sus derechos tiene algún grado de poca inteligencia o timidez. Yo creo que en este mundo hay que saber defender, y eso no lo pudieron asimilar.

**P, L1**

- A: Es que **yo creo que sí le gustan las normas pero en la medida que las entienden, o sea, tampoco se trata de que no quieran cumplir ninguna norma ni nada por el estilo sino que yo pienso que toda norma debería ir acompañada de un por qué, y tal vez eso es lo que no tienen tan claro los niños, porque sí porque sí y no porque no...esté bien o esté mal, como que no les dan derecho a cuestionar de pronto...M: Porque es lo que está establecido**

**P, L2**

- P1: Respondiéndote a la pregunta de cómo lidiamos con eso yo te digo con el afecto, por que yo trabajo en otro colegio que es como que mil veces peor que este en todo sentido económico social es otra cosa, o sea está en riesgo social ese colegio. Los niños escriben con un lápiz de este porte, son pobres, todo. **Llegué y me costó mucho y ahora con el afecto y es increíble pero tú haciéndole así cómo estás se empiezan a dar los cabros solitos. E: Se empiezan a dar cambios cuando uno establece relaciones cercanas a ellos. P1: Qué logras tu con eso que el cabro te agarre buena y que en tu clase te pesque E: Y aprenda más. P1: Claro. Y es beneficio para ambos por que yo me desgasto menos y él va a aprender más yo creo que por ahí va..**

## ix. Respaldo tercer objetivo: estrategias de enfrentamiento del conflicto

### 1. Dominación:

#### Obs

#### CA

- Un alumno dice que no entiende y ella no explica, repite lo mismo que ya había dicho. **Los hace callar constantemente: SSSHHHTTTT !!. La prof. les dice: “no se van a ir a recreo hasta que copien esto” “Palma, trabaja” “Aprendieron o no??” “siii, contestan irónicamente todos”.**

#### CB

- Una alumna le pide una guía al profesor y este se la entrega con algunos comentarios de queja. Hace mención sobre la prensa, las noticias del día, **le pide a un alumno que esta jugando “estaciona el helicóptero sino de un solo misil te lo voto”.** Menciona el tema de la violencia en los estadios, entrega su interpretación de la noticia, pide la opinión a un alumno y el opina nervioso. **Le pide a un alumno que se cambie de puesto y se siente solo: “tu, como te llames, siéntate allá atrás y levanta la voz”**

#### CC

- A las 14:15 el prof. le pide a un alumno que se ponga la polera. Un alumno le cuenta al prof que el prof. de Química con quien tenían el conflicto se fue en mala con ellos (por las bajas notas) **“Eso no importa” le responde el prof. Le exige a un alumno que se siente bien.** Da las instrucciones para la clase, que consiste en hacer una guía de Orientación. Empiezan a leer y dice: “Nadie se para, nadie molesta, nadie conversa”. Algunos alumnos se paran y conversan, el mismo alumno de siempre reparte las guías.
- **El profesor los reta por sus notas de matemáticas y los alumnos guardan silencio reta a un alumno por que su papa no viene. Se genera mas silencio ante la llamada anterior.** El profesor controla sus avances en el ramo de química. Al alude a que tiene que entregar un trabajo mañana el resta simplemente no aporta no contribuye a nada yo creo que la finalización de año...sus padres lo mas probable es que no quieran.
- **El orientador da comienzo a la actividad y dice: “El que me distrae o distrae al resto, yo le hago un pequeño gesto y se viene a sentar adelante”** Da un ejemplo de una situación distractora, de una alumna a la cual se le confiscó el celular por hacer desorden.

#### Ent

#### CC

- E: Tú dices que tiene que ver con los profesores A: **por que igual hay profes que nada que ver hay profes que son muy mala onda que son muy mala onda como que no les gusta esto, que son muy cerrados hacemos un reclamo poco menos que nos va a acusar al ministerio que nos va a cortar todo que aquí que acá (A, H)**
- E: **¿Qué otras medidas toman los profesores? A: No, los mandan a inspección, los anotan, les mandan a llamar al apoderado, pero no llegan tanto a la conclusión de conversar con ellos, no conversan tanto con los alumno sino que se mantienen alejados de ellos.** E: **¿Tú crees que son un poco distantes? T: Sí,**

porque los profesores se preocupan de hacer su clase no más y nada más **(A, H)**

## 2. Capitulación

Obs

CA

- **Comienzan a molestar a un compañero por su corte de pelo “mira ese hueón...(y le indica el pelo) todos se ríen del y él no demuestra molestia, intenta unirse, incluso juega con ellos.**

CB

- **El profesor avisa a todos que le bajó puntos a un alumno porque fue a comparar su prueba con la de otro compañero, la afectada protesta pero luego se calla y se va a sentar.**

CC

- El profesor quiere hablar y lo hace sobre el compromiso a través del tema del botiquín del curso que es obligación, lo que genera un clima de tensión. (Al parecer se exhibe un problema cumplimiento de expectativas). **Los alumnos están atentos a la reprimenda, les hace una pregunta “que puedo hacer con Uds.? ¿qué solución me dan?” y la mayoría guardan silencio”.**
- ...Entra el profesor a hablar con la profesora y ella le dice frente al curso: “Qué bueno que estés aquí, las señoritas han observado suficiente, han sido testigos” Los alumnos se quedan en silencio. “Ya no sé qué puedo hacer, tengo que alzar a voz (...) son alumnos adultos, los valores, en primer lugar el respeto, no hay valores, no hay respeto, no hay honestidad” **Profesor le pregunta al curso, molesto, si tienen algo que decir al respecto: “¿Qué pasa acá? ¿Por qué se siguen portando mal? ¿Quiénes son? ¿son los profesores o ustedes?” “Nosotros” responden varios.** Le pide el nombre a la prof. de esos alumnos que no van a entrar más a la hora para citar a los apoderados. Suena el timbre.

Ent

CA

- **“E: ¿Cómo crees tú que se resuelven? A: O sea si se llevan mal mejor que no se lleven o que lo resuelvan conversando o que si no se llevan bien que tampoco se lleven mal, que sean indiferentes no mas si tampoco se puede pedir más...”(A, M)**
- **P: Mira, ya me acostumbre, ya me inserte, trato de alejarme eso si de los conflictos, incluso ahora Inspectoría General me llamo la atención que tenia que ser seria, o sea, no reír (...)**cuando viene el papá viene a armar conflicto en la reunión, no viene nunca y cuando viene se da cuenta que su hijo tiene como seis rojos...**E: ¿y como se resuelven esos conflictos? P: No, no tienen solución como decía el director: “Hay que arrear los bueyes que tenemos”** no se, será un problema de país, social, problema cultural. Somos un país subdesarrollado, porque si tuviéramos todos un sueldo base y pudiéramos vivir dignamente, yo creo que se solucionarían los problemas”. **(P, M)**

CC

- Tienes que pasar lista en pasar materia en hacerlos callar empiezan a trabajar a las 8:30 de la mañana entonces es eso que los muchachos no entienden E: ¿y en general en el resto de los cursos?. **Es lo mismo en todo a nivel general claro todos,**

**son muy pocos los muchachos que si tienen conciencia y que se toman los estudios con seriedad, no podría llamar que son problemas de ellos, si no que generalizados de aula y siempre ha sido igual** yo creo que cuando tu estudiaste era lo mismo pero si hasta en la universidad se ven casos de compadres que no pescan yo he visto es complicado y eso que pasa con el profe son cosas ya mas profesional y de carácter...(P, H)

- E:¿Por qué dices que antes era mejor? A: En sentido por que antes yo no tenía preocupaciones de nada, no tenía problemas de nada me preocupaba de mi y de nada más o sea si quería lesear, leseaba. En cambio ahora es como más no sé he tenido problemas en la casa... con mis padres los problemas económicos tener que trabajar que esto que esto otro, entonces igual sirve para madurar uno, pero....E: estas hablando de ti, pero que pasa en el Liceo?(...) **en general si este año por que yo ingresé el año pasado igual, todas las pruebas de este año son super distintas a los otros E: ¿Tu ingresaste el año pasado? A: no pero yo conocía este liceo si el año pasado venía por la onda de la matrícula todo. El colegio era super distinto los alumnos que entraron este año son como más nada que ver.(A, H)**

#### Tr,A,CC

- “E: Y de alguna forma ustedes asumen esa culpa, muchas veces el profe jefe les preguntaba ¿Quién tiene la culpa? Y ustedes contestaban automáticamente “nosotros” A3: **Es que nosotros no podíamos decir otra cosa, el profe jefe era como errado de mente, o sea él no cambiaba lo que él pensaba, entonces dijéramos lo que dijéramos igual él iba a sacar algo pa decir que nosotros teníamos la culpa.**E: O sea que ustedes decían eso porque era lo único que podían decir? A5: Claro, porque si un profesor tú le decís ¿quién tiene la culpa, yo o ustedes? y nosotros, sabiendo que es él, le decimos “usted” nos va a agarrar mala y nos va a anotar a todos y nos va a ir mal a todos”.

### 3. Retirada e Inactividad

#### Obs

#### CA

- **La prof indica: “ahora seguimos con la otra guía” y todos dicen a coro: “noooooo”.** Ella continua como si no hubiese escuchado y empieza a explicar, entre comentarios de los alumnos de no entender mucho. Revisa la libreta de una alumna que se le acerca y la autoriza a irse. Resuelve dudas en forma individual.
- **Hay un grupo que armó la prof. que deja afuera a dos integrantes, quienes no hacen nada, tratan de mirar pero no intentan tampoco meterse.** Tienen cara de tedio. Un alumno de ese grupo lo ignora.
- **Una alumna les pide una guitarra a un grupo que esta con dos y espera parada, pero ninguna la mira ni le habla. Hay tres alumnos que no están haciendo nada, solo miran con expresión de tedio y malestar.** La prof. pide silencio, hay una alumna parada en la puerta. Hay grupos que tienen seis guitarras y alumnas que no están con nada porque no tienen guitarra. Hay grupos donde se quedaron dos alumnas solas. La prof. se sienta en su mesa a revisar el libro de clases.

#### CB

- **Llama a la siguiente pareja que debe disertar y uno de los alumnos reclama que no sabía que podía disertar de nuevo y el profesor llama a los siguientes.**

- **Habla de una materia y dice “ya vimos esto” y algunos responden: no. “Es su problema si no leen la guía, yo voy avanzando no mas”** Anuncia que en dos semanas tendrán prueba. Sale afuera a hacer entrar a los que esperan, atrasados.

#### CC

- Prof. revisa el libro de clases, habla de las notas y empieza a decir: **“Ustedes se están farreando todo lo que los profesores hacen por ustedes (...) la mayoría acá sabe que va a repetir (...) por ejemplo tú Manuel, no te entiendo...”** el alumno va a decir algo pero luego se calla.
- Una alumna se queja de un trabajo en el cual el profesor nunca explico por que les puso esas malas notas, no entiende como se les evaluó, ya que primero les dijo una cosa y después otra. Un alumno dice, en tono de broma: **“así que lo vamos a matar”** **Un alumno se queja de que el profesor llega, se sienta en su mesa y no hace nada. prof. desde que llego no ha hecho ninguna clase”** **“yo creo que no sabe nada”** **“aunque el prof. hiciera clases, nadie lo pescaría”** **“El prof. tiene que explicar, para eso el colegio le paga”** dicen los alumnos.

#### Ent

#### CA

- **“A: cuando por ejemplo estamos opinando de una profesora y unos la defienden y otros la atacan cuando estamos hablando de no se po de lo que vamos a hacer nunca nos ha resultado nada que vamos a hacer, íbamos a hacer un baile no resulto por que no llego nadie, ya optamos por no hacer nada mas y ahora el paseo para fin de año ya no esta resultando íbamos a hacer un paseo a la play teníamos todo listo teníamos la plata teníamos todo, estábamos averiguando precios y resulta que parece que algunos no les dan permiso otros no quieren ir a esto quieren ir, a lo otro y habíamos hecho una votación y resulto la votación, yaa la mayoría era para la playa resulta que después quedamos en que era muy caro ir a la playa . ya la cuestión es que ya no se adonde vamos ir al final capaz que no vayamos a ninguna parte el sábado hay un asado en la casa de un compañero con los apoderados... mas de la mitad del curso no va a ir...no se por que yo no puedo por que yo voy viajando por que yo siempre viajo a Serena está mi mama allá yyy...no se por que los demás no van a ir uno “no no tengo ganas..no es que voy a hacer otra cosa”.. (A, M)**

#### CA

- **E: Pero esas personas que te molestan, te dicen cosas, no te hablan, con indiferencia como es? D: Me tiran indirectas E: ¿Tú cómo te sientes con eso? D: Igual me dan rabia, pero igual no las pesco.(A, M)**

#### CC

- **“A: A ver, a mi no pasa nada con el profesor, pero yo hubiera reaccionado bien, le hubiera hecho caso para no crearme problemas, pero a la Paulina le quitó la prueba y la Paulina le fue a reclamar, la Paulina es como súper chora, en cambio nosotras somos como tranquilas, si nos dicen algo hay que...a menos que nosotras lo encontremos injusto”(A, M)**

#### Tr,P,L2

- **“Cuando se hizo un reglamento podían participar profesores hasta los auxiliares. Sabes cuantos cabros llegaron ninguno te dai cuenta que increíble. (criterio cuantitativo) E: Le preguntaste a algún alumno por que no estaba ahí G: no**

por que no les interesa, había 5 apoderados del centro de padres si tu estai exigiendo derechos de repente es como ir a votación y se aclaró punto por punto y **se les dio una hoja en la que se pusieron las ideas y habían peticiones de los cabros que realmente** E: -Estaban presentes sus demandas de alguna manera por escrito que sea...P1: **De hecho se les dio la oportunidad de decir yo no estoy de acuerdo con eso y se le hubiera explicado esto se tiene que hacer así y muchas cosas se cambiaron para mayor flexibilidad a los cabros. Un alumno pidió un test de pelo para ver si tenían la autoridad de estar ahí.** por que pudieran se drogadictos o alcohólicos eso yo lo hallo feo que un cabro te diga eso”

#### 4. Negociación

Obs

CA

- **Una alumna se pone a llorar fuerte y la prof. sale afuera con ella y vuelve. Un grupo comenta que le paso. Sergio va a hablar con ellos y les dice que trato de hablar con ella y no lo pesco. Un grupo llama a la prof. y le cuenta los problemas que tuvo para organizarse como grupo. Ella les da una solución.** La alumna que estaba llorando ya no esta en su grupo de siempre(..) La niña que se cambio de grupo, ahora esta con esta con Daria y Fabián. Sergio le pide a Daria que la llame. La prof. sale afuera a supervisar a los grupos que están ahí..
- **También había que traer cosas y no responden. Ahora discuten el lugar del paseo de curso, la profesora les pide silencio y señala que tendrán que elegir los padres ya que no se ponen de acuerdo.** No se sabe que apoderado ofrece la casa. Se callan entre ellos. Un alumno bromea y dice “vamos a la playa de Lavín”.(...).Un compañero conversa con compañera. Tres alumnos están conversando con la profe. El niño que siempre está apartado, sale de la sala. Muchos alumnos se quedan fuera. Siguen discutiendo por las cabañas.

Ent

CA

- **“P: que el niño sea evaluado con una nota deficiente ese tipo de conflicto pero son por así decirlo externos es decir, viene el apoderado y se molestan mucho se molestan mucho por ese tipo de situaciones E: ¿Y como se resuelven esos conflictos por ejemplo el del curso? A: A ver tu no me lo vas a creer pero acá no tengo ese tipo de conflicto a ver tengo un niño que el apoderado que no entiende que su hijo no está preparado para un liceo con este training se le propuso a ella que pusiera al niño en un colegio que le facilitara.. un chico que viene con un retraso importante entonces se le propuso a ella que pusiera al niño en un colegio en donde la exigencia no fuese tan alta y que el pudiera a lo mejor sacar una carrera técnica o algo por el estilo y asumiera” (P, M)**

Tr, A, CD

- E: ¿Cómo hacen llegar su disconformidad a la dirección? A1: Ehh.., **por mas que hablamos con el orientador y le decimos que trate de darnos apoyo según el que ha tenido años de experiencia, está cerrado en sus ideas** y además la dirección es un círculo de amistad(...).A3: Pero si ayer nos decía que por sus años de experiencia nosotros teníamos que hacer lo que él decía porque no tenemos la libertad de hacer lo que queramos...

### 5. Intervención de Terceras Partes

Ent

CC

- E: Y ahí hubo como un conflicto? A: Sí, pero se pasó rápido. E: ¿Cómo se resolvió? B: Que (ehhh) una de ellas habló con el curso y dijo que no, que era mentira y la cuestión. También habló el profe y ahí se fue arreglando todo y ahí no se ha hablado más de eso...(A, M)

CD

- A: Fue en Matemáticas, el año pasado, que la profesora...no nos enseñaba, hacía un ejercicio y no explicaba nada cuando tú tenías una duda. **Hablamos con la profesora (jefe) para que ella hablara con la profesora para que tuviera otro método de enseñar y al final la profesora dijo “no, es que no le puedo decir nada” (A, M)**

Obs

CA

- La profesora les muestra como se toca y les canta. Hay un grupo con tres guitarras. Hay un grupo que improvisa, juega y canta. La profesora. va a pedirle una guitarra al grupo que tiene tres. **Le muestra afectuosamente a una alumna como se hace el rasgueo...** La profesora le muestra los acordes a un alumno. La profesora trabaja con el grupo des-integrado, les muestra como es la melodía.
- Prof. pide silencio y ubica en grupo a las alumnas que repiten la prueba. **Empiezan muy descoordinadas y la prof. les pide que se pongan de acuerdo. Tres alumnas (Lindsay y su grupo) leen mientras el grupo toca.**

## x. Respaldo cuarto objetivo: relación convivencia-clima y conflicto

### 1. Dinámicas en torno al Rol

#### Obs

#### CA

- **Dos alumnas llaman a Sergio para que las ayude con la tarea, el se pasea por la sala.** Un grupo de alumnos habla de sus vidas, de donde les gustaría vivir y que les gustaría hacer. **A las 11:00 dos alumnos celebran porque tienen todas buenas. Sergio se pasea por los puestos preguntando cuantos puntos tienen sus compañeros y qué notas**

#### CB

- El profesor pone música y todos guardan silencio Profe se ríe con una alumna que le hace una pregunta. Un alumno se cambia de asiento para estar con su amigo el profe no hace nada.(...) **Profe le dice "Panchita" a la misma alumna.(...) le pide un favor a una alumna y ella coquetamente lo hace. Se dispone a continuar la clase revisando la guía les da 5 min. más le tocan la puerta y le trae un dulce y se ríen frente al curso.**
- **"Lola ¿que estas haciendo?, le pregunta el profesor ofuscado a una alumna que esta inquieta ya que no tiene guía ni libro "me estas enredando el asunto". P le habla del sapito y el profe responde "estoy ocupado ahora P" 8:23 el profesor los reta diciendo "no sé que esperan muchachos apúrense" se enoja, cierra la puerta y dice "se acabo".8:25 Profe da instrucciones luego de haber entregado las pruebas hay completo silencio.**
- **A las 8:35 reparte unas guías y le dice a una alumna que debe sentarse con su grupo. Ella le dice "pero así no mas" (esta sentada en su mesa, pero dada vuelta) "no, así no sirve" le responde la profesora le pregunta algo sobre la materia y ella le dice "lea las preguntas".**

#### CC

- Una alumna les cuenta una copucha a sus compañeras acerca del prof. que esta siendo cuestionado. **"El prof. desde que llego no ha hecho ninguna clase" "yo creo que no sabe nada" "aunque el prof. hiciera clases, nadie lo pescaría" "El prof. tiene que explicar, para eso el colegio le paga" dicen los alumnos**

#### CD

- **Una alumna llama dos veces a la profesora y ella no escucha. Suena un celular y algunos pifian. La vuelve a llamar y finalmente la prof. acude a ella. Pregunta si puede borrar y algunos responden siiii!!!!, explica la materia y hace algunas tallas "ustedes son regalones" se dirige a los alumnos de "chiquitos" "¿me están siguiendo?" "siiii" responden algunos.**

#### Ent

#### CB

- **"Hay buenas relaciones con los alumnos, más que buenas son abiertas las relaciones que tenemos con ellos, informales, a veces cariñoso, son amigos, ellos se sienten muy amigos de uno. Hay una relación de involucrarse mucho con sus problemas, con sus familias, con sus inquietudes y eso hace que uno se sienta bien trabajando con ellos, eso es..."(P, M)**
- **"A: Por lo menos yo no he tenido ningún problema con algún profesor ni nada.**



Igual se preocupan bien, cuando uno tiene malas notas en un ramo al tiro te dicen que si te metes al taller del ramo en que estai mal, te tratan de ayudar”. (A, H)

- “Eh, es buena onda, eh, igual en algunos aspectos es algo estricto y eso. E: Estricto en que sentido? A: En las notas es bien exigente. Los profesores son bien exigentes. E: ¿Y eso a ti te molesta? A: No, me ayuda a superarme y así no tenis malas notas, me ayudan harto a subir la nota”. (A, H)

#### CC

- “A: Sí, porque los profesores se preocupan de hacer su clase no más y nada más. Es que igual los profesores dependen de cómo sea el alumno, si el alumno se ha portado bien durante el año el profesor va a conversar mas con el, **va a tener una relación mejor con el alumno, como ha ocurrido en algunos casos...E: ¿Cómo cuáles? A: Supongamos el presidente de curso es ordenado, tiene buenas notas y los profesores todos se llevan bien con él, en cambio otros alumnos que hacen desorden, tienen malas notas, los profesores son mas distantes con ellos, no les dan mucha atención.**(A, H)
- “E: Parece que algunos compañeros tuyos dicen que los profesores no les exigen lo suficiente o no les pasan materia...A: Sí, es que los profes de Media son diferentes a los de Básica, porque los de Básica te explican más, dicen “pucha, son niños, yo les quiero explicar”, en cambio los de Media como ya les hacen clases a los de Cuarto siguen el mismo ritmo, están acostumbrados y explican, explican y todos como que “ah, el profe no nos pesca”, “si es que no pesca pierde no más”. Pero cuando pasa eso hay algunos que se ponen a hablar y después hablan todos y nadie entiende nada mientras el profe está explicando” (A, H)

#### Tr

#### A, CA

- “A: Cuando hemos necesitado a la profesora ella no ha estado por distintas razones y por problemas personales. A3: De por sí ella tiene problemas personales. Como que sus problemas personales igual los incluye en el curso igual influye E: ¿Sus problemas? A3: **Aunque ella no quiera como tiene problemas llega tarde, como que a veces no va, como que anda en el aire entonces como que no nos pesca mucho de repente. E: ¿Que hace el curso? A3: Como yo soy la presidenta como que trato de que cuando había conflicto de curso y ella no venía yo hablaba, pero como que no te pescan mucho y cuando llega la profesora todos calladitos** A: Por que igual ella es más autoridad po. E: ¿Tienen miedo a plantearle las cosas? R: No con ella no tanto como que ella escucha”

#### A, CB

- M: Uno le dice “profe le debo una nota”; “ya, espérate ahora no”. Igual que la profes de diferencial que nos puso notas de física. Nos dio dos horas para estudiar y luego la nota de física la puso en su clase por que no teníamos nota. **Entonces me puse a reclamar por que yo se que en lenguaje diferencial yo puedo dar mucho más de lo que doy en Física que me va muy mal. A todo esto el curso ya había aceptado y yo no había cachado y me puse a reclamar y nos pusimos a discutir y el profe wwwadlgdfsfd!!! Sonó el recreo y se fue y no me pescó más.** No corresponde era una nota de física no de Diferencial. **Era por la falta de notas que no tenía, que no hizo pruebas durante el primer semestre. E: ¿Falta de flexibilidad de repente en algunos casos? M: No, es de falta de compromiso de los profesores, él se**

debería haber preocupado de hacer sus clases y hacer prueba de su clase, no de Física.

#### A, CD

- También se metía mucho en lo que era...**por ejemplo nosotros hacíamos algo, ella se enteraba y lo comentaba, no necesariamente con nosotros...A: Involucraba a otras personas A3: Claro, por ejemplo nosotros nos juntábamos y la invitábamos a ella, hacíamos cosas y después esas cosas se comentaban en reuniones con los apoderados y eso fue lo que nos molestó, lo encontrábamos na que ver, sobre todo eso de que en vez de hacer clases hiciéramos Consejo de Curso, eso nos perjudicaba a nosotros...**

#### Tr P, L1

- “P1: Pero hay cosas que los alumnos quieren hacer y en definitiva no se puede, ¿entendís?(...) P1: Sí, y puede ser por el hecho de que se les dan hartos espacios y **los cabros siempre quieren más también P2: Por ejemplo, el día del Alumno, andan preguntando cuando se les va a celebrar, y el dire como estuvimos de Aniversario ya no quiere más guerra. Fueron hartas actividades, harta reacción... P3: Y cuesta mucho retomar el ritmo, uf!!!. P2: Además nosotros como gremio estamos presionados por la Corporación, nos tiran pruebas de nivel, con las materias E: O sea ustedes también se enfrentan a presiones externas, al igual que los alumnos P1: Sí, igual, igual. Por ejemplo ahora andamos con unas planillas que tenemos que llenar de seguimiento de los cabros desde séptimo, si tiene certificado de básica, etc, y hay que hacerlo lo mejor posible (...)**
- P1: Ahora, por eso mismo yo preferí y les dí mi teléfono a los cabros y ellos me llaman. Cuando hay un problema **porque es la única forma que tengo de estar más en contacto. Si no me encuentro con sorpresas, que uno está faltando hace una semana. Terminan siendo mucho más compinches con las paradocentes, son como su segunda mamá(...)**P: Pero yo pienso que aquí son escuchados y se trata de resolver los conflictos, habrán algunas excepciones pero la gran mayoría los escucha harto. Y si no los escucha la profesora jefe, los escucha la paradocente o el profesor de asignatura.

## 2. Dinámicas de Creencias y Valores

### b1. Actitudes de empatía o compañerismo grupal.

#### Obs

#### CA

- **Alumno juega con compañero y simula un beso. 10:38 un alumno pregunta a otro: Oye que pasa si hay paro? (al parecer tienen clases)(...) Alumnos juegan y se ríen en grupo 10:41. 10:44 alumno escuchan personal y preguntan cuanto le salio en tal ejercicio. Alumnos persisten en jugar cartas hasta el fin de la clase.**
- Se quejan entre ellos por el número de preguntas que creen que es alto. Una alumna le pregunta a la otra desde el banco. De a poco, bajo la orden de la profesora, se va guardando silencio en la sala, los ruidos son mínimos, es decir, de estuches, sonidos de borrador. La interacción entre alumnos no es evidente, pero algunos se copian aunque están controlados por la condición de la prueba. **Un grupo de alumnos se junta a hablar de sus vidas, de donde les gustaría vivir y que les gustaría hacer.**

**CC**

- **Da permiso para conversar en silencio se paran y nos observan constantemente. Se juntan en grupo y se dan relaciones mas afectivas, se abrazan se besan algunos.** Se ponen a jugar damas. Un alumno imita a un perro, otro juega celular suena la campana.

**Ent****CA**

- **“No, porque si bien esas diferencias se notan, no son tan grandes. O sea, cuando yo hablo de que no se relacionan...onda se saludan, intercambian una palabras y eso es todo el día, pero si por ejemplo hay un problema, ahí tratamos de apoyarnos”. (A, H)**
- **“En que de repente tenemos pruebas y todos se ponen a decir de qué se trata a los que no vinieron. Cuando tenemos pruebas de libros. Igual somos unidos.” (A, M)**

**CB**

- **A: Por ejemplo, tenemos una compañera que esta embarazada, entonces todos nos juntamos para comprarle cosas, estamos mas preocupados de ella, todo el curso en general.** Tenemos cuidado con ella. Viene a clases pero de repente. También, cuando a uno le va mal en una materia, al que le va bien tiene que ayudarlo, entonces yo creo que somos un curso unido. **(A, M)**

**CC**

- **“A: Igual desordenado pero todos son buenos compañeros, yo encuentro que todos son buenos compañeros pero igual son medios desordenados pero son super buenos compañeros. E: ¿En qué sentido? A: Porque igual cuando uno tiene problemas se te acercan y te preguntan oye qué te pasa, te puedo dar un consejo, igual son bien buena onda”. (A, H)**

**CD**

- **En ese sentido, por lo menos este curso trata de sobresalir dentro de todos los cursos, porque acá tratamos de que todos se levanten con respecto a notas, si hay uno que esté mal, ven te ayudamos, somos todos así, somos como super compañeros con respecto a notas y con respecto a amistad también, (A, M)**
- **Igual yo creo que para un profesor debe ser bastante desagradable, me pongo en los dos puntos. Y mi curso en general siempre defiende a los alumnos, o sea a los compañeros, se defienden entre ellos, no me incluyen y...siendo que un profesor puede tener razón. (A, M)**

**Tr, A, CB**

- **“A: Hay grupos pero no hay problemas entre los grupos y problemas en el curso ha habido varios también para el paseo oye el Gabriel no tiene plata pal´ paseo qué hacemos ya hacemos esto, esto otro para que vaya...”**

**A, CC**

- **“A2: Es que igual somos desordenados pero ahí están las notas, somos de los mejores cursos que hay po...A3: Igual de repente nos ponemos a gritar...A2: Sí, pero es todo el curso, o hablamos todos juntos o nadie habla...(varios se ríen). A3: Pero dentro de parámetros, por ejemplo si se está pasando materia o el profesor está dictando algo, no estamos con la misma...o de repente alguien dice algo o echa una talla pa que se ríen pero no es tanto...”**

**A,CD**

- **A2: Yo el año pasado me sentí más representado por el presidente de curso, por los que estuvieron en la directiva. Generalmente ellos eran los que se acercaban a los profesores para ver lo que eran pruebas, pero nunca la profesora(...)** que nuestra directiva era la que se estaba moviendo con los profesores, cosa que no debería ser porque podía perjudicarlos a ellos

**L1, P**

- A: Hay un asunto de ética, que de pronto a nosotros nos falla un poco, es decir, que de pronto se produce un conflicto en Consejo de Curso y tú los puedes escuchar pero no les puedes responder P: Ella se refiere a cuando los alumnos se quejan de otro profesor A: **O sea tú no puedes responderle al alumno hasta haber conversado tú con el colega, pero hacer oídos de todo lo que ellos quieran decir P: Claro porque tú no puedes decirles “sí, tienen toda la razón, esa profesora es pésima”**

**b2. Jóvenes manifiestan sus intereses e ideas, alumnos se agrupan en torno a su cultura e intereses comunes****Obs CB**

- **Una niña dice un poco apasionada: “Los profesores son crueles”. “Se practica que les peguen a los alumnos”** se refería a un colegio de monjas, no preciso cual. Se debaten temas entremedio de los contenidos de historia. Los alumnos discuten entre si con opiniones dispares.
- El profesor pregunta: “Es mejor el sexo con hombres de pene largo” ¿que opinan las mujeres?. **“El tamaño no importa lo importante es como lo maneja...” “eso no depende no es algo que se pueda suplantar” “la mujer siente lo mismo, pero se imagina otra cosa”** . “Yo opino distinto importa que sea largo es decisión de cada mujer”. No importa dice el profesor, por que la vagina es flexible.
- Le pregunta a un alumno que estaba haciendo en la noche anterior, hace mención de programa “Morandé con Compañía” y dice en tono de broma. “me contaron a mi, yo no veo esas cosas” **una alumna dice que no le gusta que usen a la mujer como símbolo sexual, ¿por qué no ponen hombres?. Otra alumna discute que el cuerpo de la mujer es mucho mas bonito que el del hombre y por eso se muestra más.**

**CC**

- Un alumno plantea su opinión: “Falta motivación” El prof dice “también de los papas”, “quizás” responde el alumno.

**Ent  
CB**

- “A: Es que el resto de curso...a ver...todos nos conocemos, ya la mayoría de este curso veníamos de primero, **pero sí existen grupos que tienen, no se po, que se unen más, que tienen música o conversaciones de ellos, son más centrados en ellos, son más cerrados pero no hay mala onda con nadie. Pero sí no me gusta mucho de que hayan separaciones, de que hay grupos, hay grupos, algunos son más callados, son más reservados, otros hablan entre ellos no más.(A, M)**

## CC

- E: ¿Y entre hombres y mujeres también se acogen? A: Sí E: ¿Tú ves que hay algunos grupitos que son más distintos? A: Hay algunos que como que no se mezclan mucho con el curso, que son como un grupo...E: ¿Y esos son mujeres o hombres? A: Son hombres y mujeres, pero yo me relaciono con todo el curso. No sé por qué serán así..(A, M)

## CD

- En todo el liceo es demasiada la diversidad que hay porque uno encuentra de todo. Si quiere encontrar una persona con muchos estilos de (se ríe) de no se po vestirse, de música, de ser, de pensamientos, de ideas, son demasiados las personas que ...son distintas y eso es algo bueno y es algo malo o sea bueno porque uno así también aprende a conocer a otras formas como de vivir, conoce a personas totalmente distinto a uno y esas son las personas al final más interesantes porque es la forma que uno aprende más cosas y que hayan personas igual que uno sirve para ver..es más fácil empezar a compartir, cuando son distintos cuesta mucho más porque uno como que es más, uno se empieza a cerrar por que es como: ésta persona es muy distinta a mi y al final la deja aun lado (A,M)
- El presidente de curso se ha echado a profesores encima, se ha echado a inspectoras encima, pero lo hace por el curso, si hay que alegar, alegamos, si hay que mandar carta al director, mandamos, hemos conseguido muchas cosas así, el presidente del curso ha conseguido muchas cosas así, con inteligencia se hacen las cosas. (A, H)
- E: ¿Por qué? ¿Hay diferencias? A: Claro, hay diferencias, los mismos grupos que se forman en el colegio, que rayan, ellos mismos tienen diferencias que les gusta un estilo de música, por ejemplo el hiphop y rayan todos los lugares (lo dice con molestia) E: O sea tiene que ver con los estilos, con la cultura A: O sea yo creo que sí. (A, H)

## Tr

## A, CC

- S4: Claro, el año pasado los alumnos de primero hicieron un paro como de tres días, era para tratar algunos puntos porque los alumnos de primero no le tenían respeto a los paradocentes sino miedo, o sea a uno lo veían haciendo cualquier cosa: “ay, me van a suspender, me van a anotar” y uno veía a los de la jornada de la mañana, que hacían lo que querían, venían como querían y no les decían na, entonces era como muy injusto.

### b3. Profesor promueve cooperación, respeto y trabajo en conjunto de los alumnos. Atiende al alumno o grupo

## Obs

## CA

- Le pregunta a una alumna si entendió, ella dice que si y pregunta a todo el curso si hay alguien que aun no entiende (silencio). Los alumnos contestan, desganados. “Hasta aquí vamos bien, dice el pavo en la puerta del horno”. dice la profesora. Vuelve a preguntar, “atrévase”. . La prof. les pide que compartan la guitarra, pero nadie lo hace, hay un grupo que incluso tiene dos guitarras.. Hay una pareja que esta sola y la prof. le dice a un grupo que se junte con ella, no lo hacen

**Ent CA**

- “R: Sí, porque a uno, al menos por mi **experiencia, si yo tengo una duda voy donde el profesor y casi todos los profes me explican de nuevo lo que no entiendo, incluso hay consultoría donde si uno quiere**, uno puede asistir después de la clase a resolver sus dudas. Entonces en ese sentido también es rico, porque uno ve que los profes se preocupan por uno y que uno puede resolver las dudas de la materia”. (A, H)

**CC**

- “P: si en algunas me enterado de cosas directamente de ellos por terceros y hemos tenido que buscarle solución bien camufladita para que no se destape tanto la olla porque hay cosas que son privadas de ellos de su vidas personal que yo no puedo entrar y otras que me han contado sus problemas mas graves y ahí yo lo puedo ayudar directamente. Yo creo que confianza hay mucha”(P, H).
- “A: Sí, yo encuentro que nos ayuda harto E: ¿En qué otras cosas? A: Igual se preocupa de saber cómo estamos, cuando tenemos un problema igual nos pregunta y nos ayuda, no, todo bien con el profe. (A,H)

**3. Dinámicas Institucionales****c.1. Interés por la imagen**

- “Ella habla del ambiente en su liceo y dice lo **“hallo bueno antes era de lo peor se drogaban...Ahora es cómodo y confiable. E: y ese cambio cuando fue? como hace 5 años E: ¿a qué crees tu que se debió? Siempre ha estado con su gente el director, la imagen de afuera cambió... antes se veía entero feo, la presencia, no eran exigentes. Usaban otro uniforme, no sé, ahora para mí es confiable”**. (A, M)

**CC**

- “E: La relación que tienen con los demás paradocentes etc.... P: yo creo que es buena **por que aquí se les da un trato como bien familiar yo no se si uds. han visto en otros colegios los alumnos no conocen a los Directores o sea no a los profesores es un personaje que esta de nombre y que tu lo ves en la firma y en el Timbre, aquí el director juega a la pelota con los muchachos** hacen actividades con los muchachos y esta siempre acá yo creo que lo hace bien por que es un Director que los apoya y que esta visible. Esta presente.(P, H).

**CD**

- N: Yo creo que la Inspectoría, Dirección ha perdido el respeto que tenía antes, lo perdió, **ya este director ha demostrado que lo único que le interesa es la fachada del colegio, le interesa la imagen y no le interesan los alumnos en sí y eso mismo ha hecho que el respeto se pierda absolutamente**, o sea, no hay alumno acá que respete al director porque realmente yo creo que es una persona que le falta tino para saber darse cuenta de que hay que arreglar otras cosas, que son primero los profesores, después la infraestructura y después su dirección y ahí se arregla la imagen, es obvio, pero yo creo que no le tienen respeto al director. (A, H)
- “...y yo veo en eso hartas falencias, por ejemplo, **se han hecho hartos ensayos, los terceros han hecho ensayos de PSU y les ha ido pésimo, pésimo, entonces eso refleja la baja calidad, ¿me entendís? Y de eso está preocupado el director, es preocupante, siempre dice que hay que arreglar eso porque es malo, o sea hay un problema, entendís?”** (P, M)

- **“igual nos tratan con cariño de todos modos igual eso se siente en algunos profesores más que en otros, se nota que igual se han preocupado en arreglar los baños de tener una buena presentación del colegio entonces igual de cualquier forma eso nos hace sentir mejor a nosotros también y más agrado de hacer clases de venir a estudiar acá como más agradable el clima, el ambiente”. (A, H)**

#### Tr A, L2, CC

- **“A4: Es que en sí yo no le veo el daño o el mal que uno hace, si uno va a aprender menos porque uno viene con zapatillas o porque viene con buzo uno se va a sacar un 1.0? A6: Es que lo hacen pa que nos veamos mas ordenados... pa que afuera nos vean bien y eso...E: Pero tú estás de acuerdo con eso? A6: No.”**  
P, L1
- **“Es que aquí se trabaja mucho el concepto de identidad, harto, harto, lo que tiene que ver con el uso del uniforme, con ciertos comportamientos pero a lo mejor, no sé, yo no sé si tanta identidad esté reflejada en el uniforme, a lo mejor se debería reflejar en el trato, no sé...”**

#### c2. Selección de los cursos COMPETITIVIDAD

##### Ent CA

- **“A: Porque hay que tener un promedio para estar todos juntos el próximo año. Hay que tener un promedio arriba de 6.0. Si no, van a quedar todos disueltos. Todos se van a ir a distintos cursos si quedan un promedio más bajo. E: ¿Tienen altas exigencias? A Sí. (A, H)**
- **“Es que igual hay una regla en promedio. Siempre se les da el privilegio en la matrícula a los que tienen promedios altos. Entonces a los que tienen promedio bajo, siempre se dejan para el último, a última instancia de que bajen notas. Entonces, en ese caso ellas no tienen matrícula”. (A, H)**
- **“P: Nada, como hay una pirámide acá, que no lleguen a Cuarto Medio los de bajo rendimiento, entonces el que sale mal, sale mal. No hay una estrategia ni una preocupación” (P, M).**

##### CB

- **V: lo que pasa que en este colegio te van separando por notas la mayoría tiene malas notas y pasan igual pero los van dejando en cursos distintos por nota entonces a lo mejor ya no vamos a ser el segundo A de ahora, ya van a haber extra personas o van a meter personas de otros cursos por subir o bajar la nota por ese lado, me da lata no haberlos podido conocer bien a todos (A, M)**

##### CC

- **“A: Pienso que eligieron mal, si sabían que todos eran malos podrían, por ejemplo, haber tirado uno a cada curso bueno, no sé, no haber hecho ese curso, haberlos cambiado porque igual si sabían que ese curso cada uno era malo, ¿para qué lo hicieron? si después iban a estar alegando que el curso era malo, que eran desordenados y todo eso, si sabían que cada uno era malo igual.(A, H)**
- **“A: Sí, porque hasta ahora hay muchos que estamos repitiendo y nos vamos a tener que ir a otro colegio, lo cual es una lástima porque a mí me gusta estar acá. Pero desde el comienzo que nos están diciendo que si repetimos, nos vamos. Así es no más”.(A, H)**

**Tr, P, L2**

- P: Es que tiene que ser así sabes por que yo creo que el proceso de selección es, alto y de hecho tiene que ser así . **Por que el mismo papá te exige las normas yo tengo papás que me dicen “profe yo lo autorizo a que ud le pegue a mi hijo” así me han dicho los papás hombres del colegio “tiene que subir las notas tiene que ser más estricto, porque todos quieren una buena educación y la única manera de lograrlo es de esa forma...**

**4. Dinámicas de Poder****Obs CA**

- Luego a las 10:50, **ingresa una paradocente que hace un comunicado importante sobre pase escolar. Se genera una interacción rígida con algunos alumnos y con otros muy amigable. En su intervención, ella se burla de un alumno que hace una pregunta sobre algo ya conocido y luego ellos e burlan de una compañera (presidenta del curso)**
- **Prof. les dice a algunos: “La responsabilidad es de Uds. la nota la vamos a poner igual”, un alumno del Gr 5 se pasea con cuaderno en la mano. La niña de uno de los grupos, aburrida toma la guitarra e intenta trabajar, los miembros cambian de canción y se entusiasman.**
- **La profesora desarma al grupo que está conversando, cambiando de puesto a uno de ellos. Le exige a una alumna que guarde una revista que estaba mirando.**

**CB**

- El prof. cierra la puerta, los alumnos se paran para saludar. El prof. les avisa que va a entregar las pruebas, avisa de una guía que tienen que pagar (\$20) “buenos días” contestan los alumnos en coro y se sientan. **El profesor le pide a un alumno que se cambie de asiento. El prof. le exige a un alumno que se meta la camisa dentro del pantalón**

**CC**

- **Un alumno se para y el prof. le advierte: “no hemos terminado todavía”. Surge el tema de unas cosas que se han perdido, prof. dice: “se están perdiendo cosas, les advierto que si pilló a alguien. Lorenzo habla y le explica al prof. lo que está pasando, “esto ya parece reformatorio” “No debería ser, siempre hay sospechosos, ustedes saben qué pasa con los que roban y no es muy agradable irse a otro colegio como ladrón**
- Un alumno canta, “tienen 10 minutos para hacer la guía” ante lo cual varios se quejan (...)**Un alumno le pregunta a su compañero cómo se hace la tarea, la profesor le pide silencio con un gesto al alumno. “Estoy esperando silencio” dice enfática.**

**CD**

- **La profesora pide asiento y no muchos acatan, algunos se agrupan para estudiar. De pronto se da inicio a la elección de mejor compañero la profesora decide que no va a ser público si no que secreto hay polémica, algunos quieren que sea una votación abierta, sin embargo todos sacan un pedazo de papel.**



## Ent CA

- “E: ¿cómo describirías tú la relación con los inspectores y con los paradocentes? A: buena o sea **con la paradocente compartimos harto si hacemos algo malo nos reta y cuando hacemos algo bueno nos dice bien tenemos que seguir así igual que con los inspectores o sea si queremos algo se los pedimos a ellos de buena forma y ellos como saben la manera en que nosotros los respetamos nos las da” (A, M).**
- “P: es decir hay colegios **que tu dices el Director y todos tiemblan acá no porque usa un método de comunicación con los cabros que le ha resultado, uno no puede decir que es bueno o es malo le da resultado a la larga consigue lo que él quiere** los cabros pueden hablar con él y tienen super buena relación con las paradocentes es lo mismo, ellas cumplen su rol, pero también yo me he dado cuenta que las paradocentes tienen un poco de mamá” **(P, M)**

## CB

- E: ¿El profe de historia? me cae bien super preocupado por los alumnos quiere a sus alumnos, se nota que quiere a su colegio, **es “llegado” con los alumnos, no una forma simpática, no, simpático igual buena onda... (A, M)**
- A: Bueno, el profesor siempre tiene que tener la ultima palabra. Después igual te llega reto si le respondes a la profe o te pueden acusar con el director. **Siempre quieren ganar ellos, son orgullosos. El año pasado a un compañero lo echaron de la clase porque le tiro una talla a la profesora, después de eso no lo dejaron entrar mas a esa clase. (A, H)**

## CC

- **P: yo vi que el profesor jefe que es relativamente joven parece como 6 años y a mí me parece que realiza una labor de profesor jefe que es bastante efectiva por que cuando yo he conversado con él respecto a los problemas que los chicos no captan por que no dejan hacer una clase realmente como uno está acostumbrada ¿ya? es en desprovecho de ellos y yo he notado que el profesor se ha preocupado bastante (P, M)**
- E: Cuéntame cómo tú ves el tema de las normas, del deber ser en tu curso...A: (Piensa) **No sé po, de repente hay profes que ponen una norma e igual hay algunos que la desobedecen, hay otros que no, que se quedan sentados...E: ¿Y por qué crees tú que la desobedecen? A: (se sonríe) Porque no pueden estar haciendo algo tranquilos, necesitan pararse y hacer desorden y cosas así (A, H)**
- T: Supongamos el presidente de **curso es ordenado, tiene buenas notas y los profesores todos se llevan bien con él, en cambio otros alumnos que hacen desorden, tienen malas notas, los profesores son mas distantes con ellos, no les dan mucha atención” (A, H)**

## CD

- “P: tu también notas ellos alguno niños son muy agresivos para expresar su malestar o sus sentimientos, o su no como te dijiera, su no convencimiento de lo que tu les estás diciendo ellos no se convencen que tu les dijiste que tienen un ejercicio malo, que se yo **y por supuesto que entre ellos es más rápido la reacción de violentarse, pero también se demuestra y nos llega a nosotros de rebote el cuando tu es un niño que es agresivo en distintas formas de relaciones en la sala de clases en el patio, en el pasillo, lo vimos hace tres o dos semanas cuando ocurrió todo este hecho de la actividades de los terceros con los**

**cuartos que corrían de aquí para allá una cosa que de repente e incontrolable y amen rebota en los profesores por que si ellos vienen a reclamar por una prueba por un punto por algo, tu les dices que no, o sea si por ellos fuera te pegarían un combo no es que se aun problema con migo, no es un problema puntual que uno tenga con un profesor en particular es como una manifestación en general...” (P, M)**

- A: por lo menos a mi historia me aburre, pero igual tomo atención, yo no puedo estar hablando porque yo se que el profe me va a llamar la atención, **yo se que él tiene una autoridad sobre el curso, entonces eso me hace respetar su clase. Igual que la profesora de castellano también po, ella no va a pasar materia si el curso no esta callado, y como el curso sabe eso, el curso toma la atención y se calla, y así ella puede pasar su materia tranquila y todos la entienden**, o sea yo creo que en el momento que el profe se hace respetar, el curso lo respeta. **Hay profesores que son más débiles en ese punto y ahí se forma la falta de respeto y que conversan en clase y se forma todo un bullicio. (A, M)**
- E: ¿Tú crees que el orden y el desorden depende de los profesores? A: En parte si por que ellos son los que tienen la responsabilidad de eeee....o sea ellos son los que mandan por así decirlo en la sala. **Ahora sé que los profesores se les paga por enseñar y no por estar educando a personas que vienen a la sala de clases, pero ellos, nadie puede enseñar si hay ruido por lo tanto de todos modos hay que hacer algo con eso..(A, H)**

Tr, L1, A, CA

- **“A3: Sí, entonces aquí como que se desordena demasiado. E: Por que no pone límites la profesora algo así? A: O sea, en parte es culpa de nosotros y de la profesora también. Las dos partes. E: ¿Cuáles son las dos partes? A3: No estamos ni ahí en el sentido que la profesora no hace nada hacemos desorden, entonces no importa. A1: O sea nosotros también sabemos que es profesora y que tenemos que respetarla para que ella se comporte bien con nosotros”.**

P, L2

- **“P2: Eeee e si de hecho es claro tu misma nosotros somos de la misma edad me entendí tu te das cuenta cuando tu estuviste en el colegio, cómo eran los muchachos distintos a los de ahora. P1: Claro tú te vas dando cuenta como sistema educativo, por que no es de este colegio es un asunto general por ejemplo yo estudié en un colegio de hombres con número igual y la disciplina era buena(...) X: Yo no sé si les mencioné que yo estudié acá yo soy del 93 y era totalmente distinto, yo fumaba pero jamás se me habría pasado por la mente prender el cigarro acá afuera jamás(..)**

## **5. Clima Escolar**

Tr

P, L1

- P1: Es que si el promedio en lo regulativo está tan bajo, a lo mejor no es que no les gusta que los regulen, sino que a lo mejor no tienen tan clara la cosa...P2: Son adolescentes...P1: Porque talvez la forma de exigencia a lo mejor no es bien percibida por los chiquillos P2: Claro E: Y eso también tiene que ver con lo interpersonal, quizás? P1: Claro, a lo mejor se sienten como muy exigidos y poco apoyados, a lo mejor o...M: O sea no importa, el que repite, repite no más(...)

**P, L2**

- “Y si tú me preguntas, el trabajo para que fuera más válido yo te diría que vinieran a las reuniones de apoderados ¿y saben por qué? porque el cabro es el reflejo de lo que es en la casa. Tú te das cuenta que la disposición que tiene el apoderado de ayudarte es ninguna. El compromiso es cero. **Tú les decís por ejemplo, ya vamos a juntar plata para hacer un paseo y ya todos bien y ¿después quién es el que se lleva todo el trabajo? tu solo (...)** y tu sabís que la opinión de un cabro de 15 años su mundo es totalmente de repente de un mes a otro cambia y eso uds lo saben, las percepciones de ellos de muchos”

**Ent****CA**

- **El ambiente es bueno. Yo tengo experiencia de otros colegios donde el ambiente era pésimo y acá es normal, ni bueno ni...normal. E: Con que criterio lo define usted como normal? P: A ver, la relación entre profesores es así, si a uno le va mal, los otros se contentan. No hay como solidaridad en lo profesional. A mi me ha costado un poco integrarme, yo llegue el año 2000. E: ¿Es competitivo? P: Es competitivo. (P, M)**
- **Bien, es que como que cada uno se preocupa de sí mismo. Es que en el otro colegio de donde venia yo, le pasaba algo a alguien y todos andaban pendientes de que le pasaba a esa persona. Aquí no, es todo independiente, cada uno se preocupa de si mismo y eso...bien, me gusta. (A, M)**
- No creo que sea un ambiente malo por que hay colegios por ejemplo que lo llaman el Galvarino es un colegio o sea que están en el paradero por ejemplo y le roban la plata para el pasaje. **Aquí no encuentro que sea un ambiente malo así como que haya drogadicción, creo obviamente que tiene que haber, pero no tanto así como que uno lo vea. Lo que si por ejemplo, yo creo que en todos los colegios pasa que los cuartos como que tienen el poder sobre todo, sobre el colegio sobre primero segundo que son como los más nuevos, pero no creo que sea un ambiente malo como mal colegio. (A, M)**

**CB**

- **El ambiente esta bien, es bueno porque igual aquí no hay flaute ni nada, no están haciendo mucho desorden, es agradable. La gente es madura, se preocupa por sus notas (...). (A, H)**
- **El ambiente es bueno pero a veces el director presiona mucho a los alumnos, lo único que le interesa a el son las notas. No le interesa la parte social, la recreación. Igual es bueno, uno chacotea y lo pasa bien. Igual es su deber pero si uno quiere estudiar se puede quedar, en cambio si uno quiere jugar tiene que irse fuera de clases” (A, H)**
- E: ¿Cómo percibe usted, cómo percibiría el ambiente en su liceo? **P: El ambiente yo creo que es bueno, es relajado, es tranquilo, es bastante libre, es decir, tiene bastante autonomía y eso me gusta. Hay buenas relaciones con los alumnos, más que buenas son abiertas las relaciones que tenemos con ellos, informales, a veces cariñoso, son amigos, ellos se sienten muy amigos de uno. Hay una relación de involucrarse mucho con sus problemas, con sus familias, con sus inquietudes y eso hace que uno se sienta bien trabajando con ellos, eso es”... (P, M)**

**CC**

- “P: desde que nacen que se yo hasta cuando ya están mayores entonces los chicos se han criado algunos con nanas otros solos este colegio que es de clase media,

media-baja deja a los niños solos en casa e.. **han perdido los valores a nivel no cierto mundial, valores éticos y también repercute en nuestro país y todo lo que llega del extranjero negativamente, una influencia pero enorme bueno y todo eso ha ido resquebrajando la buena convivencia que existía hasta hace unos 15 años atrás 10 años atrás". (P, M)**

#### CD

- **N: Ahm, relajado y demasiado relajado...E: Ya...A: Porque debería el director poner límites, los cuales no existen en este colegio. Yo conozco otros colegios y en este colegio no existen límites para los alumnos, por eso hay tanto vandalismo y no hay control, entonces yo creo que deberían controlar de una mejor forma E: Ya, ¿En qué sentido? A: Seguridad, o sea yo conozco a muchos alumnos que traen mas de dos cuchillos en la mochila y nadie sabe eso, se drogan en el mismo baño y nadie sabe eso, o sea, encuentro que eso no es correcto en un colegio. (A, H)**
- **P: (Se ríe) difícil pregunta. Mira con los profes es buena, pero hay ciertos problemas con la dirección, hay hartos roces que se han tratado de limar de hecho para el día del profe hicimos un paseo, fuimos a la playa lo pasamos bien, pero siempre hay cosas desacuerdos. E: ¿Como en qué sentido? P: Como se administran las cosas, ahora mismo supones que estamos de aniversario y tu ves que en el colegio no hay ningún alumno siendo que en todo colegio, cuando hay aniversario se hacen actividades las alianzas, reina y todo eso y aquí no pasa nada porque los alumnos no se sienten identificados con el colegio (P, M)**
- **E: Cuéntame cómo percibes tú el clima en el liceo A: ¿En todo el liceo? En todo el liceo es demasiada la diversidad que hay porque uno encuentra de todo. Si quiere encontrar una persona con muchos estilos de (se ríe) de no se po vestirse, de música, de ser, de pensamientos, de ideas, son demasiados las personas que son...son distintas y eso es algo bueno y es algo malo, o sea bueno porque uno así también aprende a conocer a otras formas como de vivir..”(A, M)**
- **P: yo en este colegio en particular encuentro que hay una relación muy rica con todos los profesores en general y de los alumnos los niños se acercan a uno, te tienen confianza te abrazan te dicen cosas bonitas te hacen bromitas, en fin, encuentro que es rico a mi me gusta yo me siento cómoda que existe una buena comunicación y relación salvo lo que te contaba al principio caso puntuales...” (P, M)**