

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PREGRADO
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

La convivencia escolar según las prácticas cotidianas y los discursos de los miembros de un colegio particular subvencionado de la zona poniente de Santiago.

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE SOCIÓLOGA

Autor: Nina Yacher Perroni

Profesor guía: Emmanuelle Barozet

Santiago, 2017

Esta tesis está dedicada a todos mis estudiantes que, a pesar de las dificultades que enfrentan, se levantan cada día para ir a un lugar llamado liceo. Es momento de que nos hagamos responsables de eso.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer a Sandra Perroni y a Vera Yacher por la paciencia y el apoyo durante todo este proceso de investigación; a Sylvia, por toda la ayuda cotidiana brindada durante mi estudios universitarios; a Catalina, Danitza, Belén, Rocío y Vicho por recordarme siempre lo que es el amor y las raíces; a Gabriela y Marión, por hacer de los estudios un lugar amable (y por insistirme en bajarle el perfil a las dificultades académicas); y a Íker y su madre, por enseñarme lo que es el esfuerzo, la perseverancia y la determinación.

En especial, quisiera dar las gracias a dos personas que me ayudaron a llegar a este punto: a Juan José Martínez, por el respeto y el cariño, y por ayudarme a transformar esta experiencia en un desafío personal y significativo; y a Luis Yacher, por preguntarme todos los días cómo estuvieron las clases escuchando atentamente cada una de las historias, por compartir el enojo y la felicidad, por ser mi editor en jefe y por cuestionar una y otra vez todas mis decisiones para finalmente acompañarme en ellas, y acompañarme de verdad.

Agradezco también a la profesora Emmanuelle Barozet por su excelente disposición a responder todas mis dudas, por sus oportunas correcciones, y por la rigurosidad y seriedad con la que me hizo enfrentar este trabajo. Por último, quisiera mostrar mi gratitud hacia David Kornbluth quien, a partir de mis vagas ideas iniciales, ayudó amablemente a dar forma a este proyecto de investigación.

Tabla de contenido

| INTRODUCCIÓN | 1 |
|---|----------------------------------|
| CAPÍTULO 1: ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN | |
| 1.1.1 Evolución de las políticas educativas: de la cobertura a la calidad y equidad | 4 7 |
| 1.2.1 Evolución del concepto Convivencia Escolar | 15 |
| 1.3.1 Evaluación de la Convivencia Escolar | 24 27 |
| 1.4 Problematización CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO | |
| 2.1 Violencia y el modelo ecológico | 34 36 38 39 45 50 |
| 2.5 Síntesis del marco teórico | |
| CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO 3.1 Enfoque metodológico 3.2 Estrategia y técnicas para la producción de información. 3.3 Método de análisis de la información. 3.4 Muestra. | 56 56 58 |
| 3.5 Experiencia en el trabajo de campo | 61 63 65 |
| CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN 4.1 Normativa escolar: ¿aprendizaje o castigo? | 73 75 |

| 4.3 La Violencia escolar como recurso de dominación | 82 |
|---|-----|
| 4.3.1 La violencia como capital simbólico | 82 |
| 4.3.2 La violencia y la definición del medio | 87 |
| 4.3.3 La violencia simbólica y la gestión de los elementos pedagógicos curriculares | 89 |
| 4.3.4 Síntesis del apartado | 95 |
| 4.4 Conclusiones del análisis de información | 97 |
| 5. CONCLUSIÓN | 104 |
| 6. BIBLIOGRAFÍA | 111 |
| 7. ANEXOS | 118 |
| ANEXO 1: Pauta entrevista encargada de convivencia escolar | 118 |
| ANEXO 2: Pauta entrevista sicóloga | 121 |
| ANEXO 3: Pauta entrevista estudiante | 124 |

Resumen

La presente investigación se propone analizar la Convivencia Escolar en un colegio particular subvencionado de la zona poniente de Santiago a partir de las prácticas cotidianas y los discursos de sus miembros. Para lograrlo, se describe y analiza el marco normativo y legal de la Convivencia Escolar, con el objetivo de contextualizar la investigación; se describen y analizan las prácticas cotidianas y los discursos de los miembros de la comunidad educativa tanto en la sala de clases como en áreas de recreación; y, por último, se explican las prácticas cotidianas y discursos sobre Convivencia Escolar al interior del establecimiento.

Los conceptos que articulan el marco teórico con el cual se analizan las prácticas y discursos de los miembros del centro educativo estudiado son: la violencia en general y el caso específico de la violencia simbólica, tal y como la comprenden Bourdieu y Passeron (1996); la disciplina y la fabricación de individuos, según lo planteado por Foucault (1998); las interacciones sociales y el estigma, en base a lo desarrollado por Goffman (2006; 2006b); y, por último, la desviación a partir de lo trabajado por Becker (2009).

En términos metodológicos, se optó por realizar un estudio con enfoque cualitativo para el cual se utilizaron como estrategias y técnicas de producción de información la entrevista en profundidad y la observación participante, la que estuvo facilitada por las 21 horas semanales en que la autora de esta investigación se desempeñaba como docente en el establecimiento. En cuanto al análisis de los datos obtenidos, se decidió seguir los lineamientos propuestos por Taylor y Bogdan (1987), los que orientaron la interpretación de los hallazgos en función del contexto en que fueron obtenidos.

INTRODUCCIÓN

Desde que se realizara la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989, y se publicara el "Informe de la Comisión para el Siglo XXI" de la UNESCO en 1996, la Convivencia Escolar se ha considerado como una finalidad de la educación a nivel internacional, siendo necesario que en los establecimientos escolares se busque desarrollar relaciones sociales que sean positivamente valoradas.

En Chile, estos dos hitos repercutieron en las reformas efectuadas a partir de la década de los noventa, que tuvieron como base el informe "Los desafíos de la educación chilena frente al Siglo 21" (1995). En este informe, por primera vez, se enfatizó la importancia que los colegios desarrollaran competencias básicas que permitieran enfrentar la modernización, la globalización y la industrialización, además del regreso de la democracia en el país. Esto significó otorgar una nueva relevancia al aprendizaje de habilidades y actitudes en los centros educativos, los que antes habían quedado en segundo plano favoreciéndose la enseñanza de contenidos.

A partir de ese informe, se ha desarrollado un amplio marco normativo y legal que ha buscado orientar a los establecimientos en la consecución de una Convivencia Escolar que, en cuanto aprendizaje, permita que los estudiantes desarrollen la capacidad de vivir con personas diversas en un ambiente de respeto mutuo y solidaridad, lo que queda expresado en una relación armoniosa y sin violencia en los distintos espacios de interacción.

En ese contexto, la presente investigación se propone analizar la Convivencia Escolar en un colegio particular subvencionado de la zona poniente de Santiago a partir de las prácticas cotidianas y los discursos de sus miembros. Se busca el logro de este objetivo, mediante la descripción y el análisis del marco normativo y legal de la Convivencia Escolar, a modo de contextualizar la investigación; a través de la descripción y el análisis de las prácticas cotidianas y los discursos de los miembros de la comunidad educativa, en determinados espacios (la sala de clases y el patio de recreo); y, por último, mediante la explicación de las

prácticas cotidianas y los discursos sobre Convivencia Escolar, buscando determinar cuáles son las características que en el día a día adquiere.

Antes de proseguir en la presente introducción, cabe señalar que la recopilación de la información y su análisis se realizó en el establecimiento donde la autora de esta investigación trabaja 21 horas semanales como docente de Historia, Geografía y Ciencias sociales en primero y segundo medio desde el año 2015 a la fecha, lo que determinó en gran medida el curso que siguieron las reflexiones.

Para cumplir con los objetivos propuestos, esta tesis se estructura en cuatro capítulos. En un primer lugar, se realiza una revisión de los antecedentes relativos al sistema escolar en Chile, atendiendo a la evolución de las políticas educativas y a la segregación escolar, con la intención de enmarcar el presente estudio y comprender las características generales del colegio investigado. Además, se realiza una breve síntesis de los antecedentes conceptuales, históricos y normativos de la Convivencia Escolar en Chile, examinando la evolución de dicho concepto y el marco legal que la regula. Posteriormente se revisan los antecedentes bibliográficos de la Convivencia Escolar en Chile. Por último, se plantea la pregunta de investigación, junto al objetivo general y específicos.

En el segundo capítulo, se elabora un marco teórico con los conceptos claves a partir de los cuales se analizarán las prácticas y los discursos de los miembros del establecimiento estudiado. Los conceptos que articulan este marco son: la violencia, su distinción respecto a la agresión y su manifestación en los espacios escolares; la violencia simbólica, en base a lo planteado por Bourdieu y Passeron (1996); la disciplina y la fabricación de individuos, desde la perspectiva de Foucault (1998); las interacciones sociales y el estigma, a partir la propuesta teórica de Goffman (2006; 2006b); y la desviación, desde la elaboración conceptual de Becker (2009).

En el tercer capítulo, se plantean las decisiones metodológicas que orientan esta investigación y que consisten, de forma general, en un enfoque metodológico cualitativo,

con estrategias y técnicas para la producción de información consistentes en entrevistas en profundidad y observación participante; en un método de análisis guiado por las propuestas de Taylor y Bogdan (1987); en una muestra teórica compuesta por la encargada de Convivencia Escolar que forma parte del equipo directivo, por la única sicóloga que al momento de plantear la investigación formaba parte del equipo sicosocial, por dos docentes y dos estudiantes; en un resumen de la experiencia en el trabajo de campo, señalando las facilidades y dificultades que se experimentaron.

Finalmente, en el cuarto capítulo se da cuenta del análisis de la información obtenida a través de los discursos de los miembros y de la observación participante. Está organizado en función de tres conceptos que resultaron relevantes al analizar la información obtenida, pues daban cuenta ampliamente del tipo de Convivencia Escolar que existía al interior del establecimiento analizado. Estas categorías son: normativa escolar, conflicto y violencia.

CAPÍTULO 1: ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

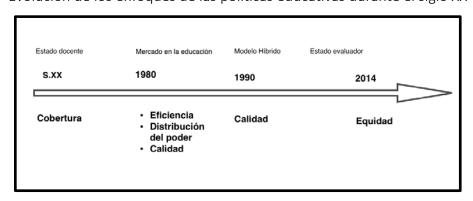
1.1. Sistema escolar en Chile

1.1.1 Evolución de las políticas educativas: de la cobertura a la calidad y equidad

Si se examina la evolución de las políticas educativas en Chile, desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad, se observa una serie de cambios en el rol que ha tenido el Estado en materia de educación. Los intereses de ciertos sectores de la población, las demandas de otros y las necesidades de cada momento han marcado las pautas y directrices del modo en que se ha administrado y suministrado la educación formal, siendo las escuelas y los liceos uno de principales afectados.

A partir de los estudios realizados por Cox (2013), y Bellei y Vanni (2015), es posible señalar que los enfoques de las políticas educativas han transitado desde la cobertura hacia una mayor calidad y equidad, lo que ha tenido un correlato en las funciones del Estado y en la escolarización de los niños y adolescentes del país. A continuación, se presenta una síntesis de la evolución de dichos enfoques en función de los estudios realizados por Cox (2013), y Bellei y Vanni (2015), los que quedan resumidos en la siguiente línea del tiempo.

Evolución de los enfoques de las políticas educativas durante el siglo XX



Fuente: Elaboración propia a partir de Bellei y Vanni (2015) y Cox (2003).

Tal como queda señalado en la línea del tiempo expuesta, durante la primera mitad del siglo veinte y parte de la segunda, la principal preocupación era alcanzar la cobertura universal, de modo tal que todos tuvieran acceso a la educación al menos en los primeros

años de escolaridad. En 1970, ese objetivo se había cumplido ampliamente, completando el 90% para el nivel primario (Cox, 2003), cifra que disminuía abruptamente para el caso de la educación secundaria que recién en el 2013 lograba abarcar al 76% de los adolescentes entre 15 y 19 años (Ministerio de Educación, 2013a).

En todo caso, siendo el principal foco la educación primaria, en 1980, con una cobertura creciente, el interés de las políticas educativas se orientó hacia nuevos objetivos: eficiencia, distribución de poder y calidad; todo, mediante una reforma sustentada en fundamentos financieros (Cox, 2003) que cambió el sistema de administración y financiamiento de los establecimientos educacionales. Como resultado de lo anterior, los colegios públicos fueron traspasados del control estatal a uno municipal (descentralizando así la educación) y se creó un sistema de subsidio educacional (voucher) asignado a cada sostenedor del sector privado (con y sin fines de lucro) que disponía de un establecimiento, en función del promedio mensual de asistencia de los estudiantes a la escuela. Con esto último, se buscaba que las escuelas realizaran un esfuerzo por retener a sus estudiantes, viéndose obligados a mejorar su oferta educativa. Es en ese contexto que se crea el Sistema de Medición de la calidad de la Educación (Simce), en 1988, con la finalidad de entregar información sobre la calidad de los establecimientos a las familias, las cuales decidirían libremente en función de sus intereses.

El resultado de esas reformas que dieron cuerpo al sistema escolar heredado posteriormente por la democracia, se tradujo en una mayor segmentación educativa, con altos índices de segregación económica de los colegios, profundizándose así la desigualdad educativa, producto de los mecanismos de selección y competencia señalados (Cox, 2003; Bellei y Vanni, 2015). Para hacer frente a las problemáticas surgidas de lo anterior, las políticas educativas promovidas desde 1990 en adelante se han enfocado principalmente en mejorar la calidad y, más actualmente, la equidad del sistema escolar chileno. Bellei y Vanni (2015) sintetizan esa tendencia en cinco etapas.

Los autores caracterizan la primera etapa (1990 – 1995), a partir del rol que juega el Estado, resumiéndolo en la idea de un modelo híbrido de regulación de la educación marcado por la continuación de la lógica de mercado proveniente de la reforma de 1980, complementada con medidas compensatorias. Así, durante estos años se efectuaron programas de mejoramiento con el objetivo de cambiar la experiencia cotidiana de los estudiantes y profesores en los centros educativos, y las metodologías de clases, sustentado en la importancia del desarrollo de habilidades, además de los contenidos. No obstante el trabajo realizado, las evidencias de los planes de mejoramiento no mostraron un real impacto en los aprendizajes de los niños y adolescentes, abriéndose el debate en torno a la idea de que eran elementos estructurales los que impedían una mejora en la calidad de las escuelas.

La segunda etapa (1996 – 2000) es definida por los autores como un período de grandes ambiciones en términos de políticas educativas. Así, destacan entre las reformas planteadas la creación de un nuevo currículum nacional enfocado en el desarrollo de habilidades, el establecimiento de la Jornada Escolar Completa (JEC) aumentando el 27% del tiempo de clase (lo que significó un gran desafío en términos disciplinares y motivacionales para las escuelas) y la creación de un bono para quienes trabajan en contextos de alta vulnerabilidad, buscando así estimular la migración a esos sectores. No obstante los cambios acaecidos en estos cuatro años, Bellei y Vanni sugieren que la reforma no logró modificar los elementos básicos de la educación comprendida como sistema de mercado, promoviendo la expansión del sistema de copago, afectando, de esta forma, el número de colegios gratuitos.

En la siguiente etapa (2000 – 2005), con los resultados del Simce publicados periódicamente, se concluyó que las reformas que se habían realizado no se habían reflejado en una mejora de la calidad educativa. De ahí en adelante, el lema central de las políticas educativas pasó a ser "llevar la reforma a la sala de clases" (Cox, 2003), de modo

tal que se pudiera evaluar el modo en que las directrices emanadas desde el Estado eran materializadas en las escuelas, buscando evaluar así su actuación.

La cuarta etapa (2006 – 2013), en coherencia con la anterior, se caracterizó por la generación de un Estado evaluador, que debía responder a las demandas de cambios estructurales que desde la sociedad se hacían. Como resultado, se creó en este período la Nueva Ley General de Educación (LGE), poniendo fin a la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE) que había regulado la educación en Chile desde la década de 1980. Junto a ese nuevo marco legal, se creó la Superintendencia de la Educación con el objetivo de controlar que las escuelas y los liceos siguieran las normas que se establecían desde las políticas educativas.

Por último, la fase que comienza a partir del año 2014 con el segundo gobierno de Michelle Bachelet ha estado orientada hacia aumentar la equidad en el sistema escolar. Por medio de una reforma tributaria, se ha decidido terminar con el financiamiento público a establecimientos privados con fines de lucro y con el sistema de copago, convirtiendo en públicos a todos los colegios particulares subvencionados. Además, se ha buscado fortalecer la educación pública mediante el reemplazo del control municipal por parte de instituciones especializadas en la administración de colegios públicos. Por último, se ha prohibido la selección en los colegios, buscando así disminuir la segregación escolar, ya sea económica o de otra índole.

1.1.2 Segregación económica de la población escolar en Chile

Valenzuela, Bellei y De Los Ríos (2010) definen la segregación económica de la población escolar, como "la desigual ('desbalanceada') distribución, entre las escuelas, de alumnos de diferentes condiciones sociales y económicas" (Pp. 211). Para los autores, aquella desigualdad resulta preocupante, al menos, en los tres siguientes sentidos:

1. Debido a sus efectos en la riqueza de la experiencia formativa de los estudiantes, teniendo en cuenta que los centros escolares actúan como espacios de socialización que complementan sus vidas familiares. En los sistemas educativos donde existe una desigual distribución, la convivencia con individuos de otras condiciones sociales y económicas se ve reducida, afectando el aprendizaje cívico y de integración social tanto de los grupos vulnerables como privilegiados, lo que se traduce en un riesgo en términos de construcción de sentido de pertenencia a una comunidad nacional.

- 2. Producto de la desigualdad de oportunidades en relación al alcance de objetivos académicos por parte de los estudiantes, debido a una serie de razones que se resumen en el hecho de que "las escuelas con mayor proporción de alumnos pobres tienen mayores dificultades para conseguir un mejor cuerpo docente y, en general, para proveerse de mejores recursos educacionales, tanto materiales como humanos" (Valenzuela, Bellei y De Los Ríos, 2010, Pp. 213).
- 3. En razón de que las políticas educativas, así como el resto de las políticas sociales que tienen como finalidad mejorar las condiciones de la población desfavorecida, ven limitadas su efectividad cuando deben enfrentar problemas como la concentración de la vulnerabilidad en términos de pobreza, dado que "la segregación de las personas vulnerables agrega a su vulnerabilidad individual, la vulnerabilidad colectiva de su grupo, lo cual las hace aún más vulnerables, arriesgando instalar fenómenos de exclusión y desintegración crónicos" (Valenzuela, Bellei y De Los Ríos, 2010, Pp. 213). En ese sentido, advierten los autores, la segregación económica de la población escolar plantea más obstáculos al problema educacional de los sectores más desfavorecidos.

1.1.2.1 Segregación económica de la población escolar en cifras

Para analizar la segregación escolar en Chile, existen una serie de medidas entre los que destacan el Índice de Duncan, por ser el más utilizado en las investigaciones chilenas (Centro de estudios MINEDUC, 2012). En el caso escolar, este índice permite identificar la proporción de estudiantes vulnerables que debieran ser trasladados de cierto establecimiento educativo a otro, para poder alcanzar una distribución igualitaria. El índice entrega valores que van del 0 al 1, donde 0 significa que existe una integración total,

mientras que 1 implica segregación total. Entre 0 y 0,3, se considera que la segregación escolar es baja; entre 0,3 y 0,6, se establece que es moderada; y, por último, sobre 0,614 se estima alta.

En el estudio realizado por Valenzuela, Bellei y De Los Ríos (2010), para poder medir la segregación escolar, se consideró como condición socioeconómica de los estudiantes un índice elaborado sobre la base de ciertos componentes que se consideraron principales, "a partir del nivel educativo alcanzado por los padres y del ingreso per cápita de los estudiantes, antecedentes recogidos de la encuesta complementaria de familia que se obtiene junto a la aplicación de las pruebas Simce" (Pp. 216). Focalizando el análisis al 30% de los estudiantes más vulnerables y más favorecidos socioeconómicante, los autores establecieron que sí existe un alta segregación escolar en el país, señalando cifras que fluctúan entre 0,50 y 0,54 para el primer caso, y sobre 0,6 para el segundo caso.

Tabla 1: Segregación escolar a nivel nacional por nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes

| Índice de Duncan: 30% de menor NSE | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|------|------|----------|-----------|----------|-----------|------|------|------|------|--|--|
| | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | | |
| 4º Básico | 0,51 | | | | | | 0,53 | 0,53 | 0,54 | 0,54 | | |
| 8º Básico | | 0,50 | | | | | | | 0,53 | | | |
| 2º Medio | | | 0,43 | | | | | 0,50 | | 0,50 | | |
| | | | Índice d | le Duncai | n: 30% d | e mayor l | NSE | | | | | |
| 4º Básico | 0,58 | | | | | | 0,60 | 0,60 | 0,60 | 0,61 | | |
| 8º Básico | | 0,58 | | | | | | | 0,59 | | | |
| 2º Medio | | | 0,57 | | | | | 0,61 | | 0,61 | | |

Fuente: Valenzuela, J.P., C. Bellei y D. De Los Ríos (2010). Segregación escolar en Chile. En: S. Martinic y G. Elacqua (eds.), "Cambios en la gobernanza del sistema educativo chileno".

En resumen, Chile presenta una alta segregación socioeconómica a nivel escolar, lo que cabe tener en consideración al momento de realizar la presente investigación según los

puntos de vista expuestos con anterioridad (disminución de los espacios de convivencia ciudadana entre estudiantes de distintos niveles socioeconómicos, desigualdad de oportunidades en el alcance del logro de aprendizajes y disminución de la efectividad de las políticas educativas)..

1.2 Antecedentes conceptuales, históricos y normativos de la Convivencia Escolar en Chile

La Convivencia Escolar como concepto que define y caracteriza las interrelaciones sociales dentro de las escuelas y liceos, fue considerada como una finalidad de la educación a partir de la década de los noventa tanto en Chile como en el resto del mundo, fundamentalmente debido a dos hitos: la Convención sobre los Derechos del Niño, realizada en 1989, y el "Informe de la comisión de Educación para el Siglo XXI" (1996) de la UNESCO, también conocido como "Informe Delors".

Por un lado, la Convención sobre los Derechos del Niño marcó un giro dentro del modo en que se concebía a los niños y jóvenes en las políticas públicas, debido a que por primera vez se les consideró como sujetos de derecho frente al Estado y la sociedad, incluyendo a las madres y los padres, los que debían obligadamente satisfacer y garantizar sus derechos. Dentro de estos, los relativos a la educación establecían que una de sus finalidades era:

"desarrollar respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales; enseñar el respeto (...) a su propia identidad cultural y para con civilizaciones distintas a la suya; preparar para asumir una vida responsable en una sociedad libre, en espíritu de comprensión, paz, tolerancia, equidad de género, amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos" (Casas, L., 2008, Pp.5).

Por el otro lado, y en conformidad con lo anterior, el "informe de la Comisión de Educación para el Siglo XXI" amplió la definición de la educación señalando que debía ser el medio a través del cual las sociedades pudieran alcanzar la justicia social, estableciendo así una apuesta valórica. Para lograrlo, la educación debía descansar en cuatro pilares que debían desarrollarse a lo largo de toda la vida de los individuos y que Ortega (2012) resume de la siguiente forma:

- " Aprender a conocer: Desarrollar conocimientos y aprender a aprender.
 - Aprender a hacer: Desarrollar habilidades y destrezas prácticas.

- Aprender a ser: Desarrollar grados de autonomía y autoestima.
- Aprender a convivir: Desarrollar relaciones sociales valoradas positivamente" (Pp.2).

Ya no bastaba con el desarrollo de conocimientos y habilidades; era necesario que los individuos aprendieran a ser y convivir entre ellos, desarrollando relaciones sociales que fueran armónicas y valoradas de forma positiva. Lo anterior modificó en gran medida lo que hasta entonces se entendía por educación, orientando hacia nuevas esferas las políticas educativas y las mediciones de calidad, tanto a nivel internacional como nacional, que hasta el momento se encontraban enfocadas en los aprendizajes de contenidos.

Estos dos hitos repercutieron en las reformas realizadas a partir de la década de los noventa en Chile, que tuvieron como base a nivel nacional el informe "Los desafíos de la educación chilena frente al Siglo 21", también denominado como "Informe Brunner" (1995). En este documento se reflejaba la adhesión de Chile a la "Convención sobre los Derechos del Niño" realizada unos años antes y las orientaciones señaladas por el "Informe Delors", al relevar el rol que jugaba la educación para superar los desafíos que se presentaban al país (modernización, globalización e industrialización), ya no poniéndose el foco solo en el aprendizaje de contenidos, sino también en aquellos que permitirían una mayor adaptabilidad a los cambios y que asegurarían la cohesión social. Entre éstos últimos, que correspondían a lo que en el "Informe Delors" se había definido como "aprender a convivir", la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1995) planteaba como competencias básicas que se debían adquirir a través de la educación, las

"disposiciones personales y de interacción social [como son] desarrollo personal, autoestima, sociabilidad, autocontrol, integridad y responsabilidad individual; (...) actitudes básicas de convivencia en el grupo, tolerancia, respeto (...) un sólido componente de educación cívica, de modo de familiarizarlos con las operaciones cotidianas de funcionamiento de la sociedad y dotarlos de a capacidad y decisión de cumplir sus deberes y exigir sus derechos de miembro de la comunidad" (Pp.71).

Solo así iba a ser posible enfrentar las circunstancias que se le presentaban al país con la globalización, la modernización y el regreso de la democracia. Era necesario, tal como se señalaba en el documento, poner el aprendizaje de la Convivencia dentro de las prioridades de las escuelas, a modo de preparar a los individuos en las habilidades necesarias para un mayor bienestar social.

Establecidos los dos hitos a nivel internacional que marcaron la antesala del interés por ampliar la finalidad de la educación, y sus efectos sobre las directrices que tomarían las políticas educativas a partir del "Informe Brunner", el interés por dar cuenta de la importancia de la Convivencia Escolar se tradujo en la búsqueda de definirla y normarla, de modo tal que formara parte de la educación de los estudiantes chilenos. A continuación, se presenta en una primera instancia la evolución que tuvo, desde sus primeras consideraciones, la Convivencia Escolar; y, en una segunda instancia, las principales medidas fijadas en el marco normativo y legal que han buscado regularla desde el "Estado Evaluador".

1.2.1 Evolución del concepto Convivencia Escolar

Dos definiciones, establecidas por el Ministerio de Educación de Chile con un lapso de diez años entre una y otra, resumen en buena medida los cambios que se han tenido en la aproximación de la Convivencia Escolar. La primera, redactada a propósito de la "Primera Política de Convivencia Escolar", documento que buscaba guiar la generación de normativas escolares en establecimientos educacionales, planteaba como definición de Convivencia Escolar:

"la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional (...) que incluye las formas de interacción de los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores sin excepción" (Mineduc, 2002, Pp.7).

En ese sentido, la Convivencia Escolar debía entenderse como un contexto en el que se desarrollaba la actividad pedagógica que era producto de todas las relaciones sociales que se establecían dentro de los márgenes de las escuelas y liceos.

Prácticamente una década más tarde, el mismo ministerio reformuló su definición, esta vez precisándola como una capacidad que se debía adquirir, dejando así abierta la posibilidad de su aprendizaje:

"La Convivencia Escolar es la capacidad que tienen las personas de vivir con otras en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca, expresada en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la Comunidad Educativa (...) [y, en tanto aprendizaje, la Convivencia Escolar se debe enseñar y aprender, desplegándose en todos los instancias y espacios educativos como] el aula, las salidas a terreno, los recreos, los talleres, los actos ceremoniales, la biblioteca, así como también en los espacios de participación, los Consejos Escolares, Centros de Padres, Centros de Alumnos, Consejos de Profesores/as, reuniones de padres y apoderados/as." (MINEDUC, 2011, Pp.3).

Esta segunda definición, que es la que se considera actualmente en las políticas educativas, permite comprender la Convivencia Escolar como una construcción de carácter dinámica, que muta a medida que se desarrolla (Banz, 2008; Ortega, 2012), y que se recrea de forma cotidiana (Ianni, 2013), expresándose y configurándose a partir de las interacciones de los diferentes participantes del espacio educativo (MINEDUC, 2015).

En cuanto aprendizaje, la Convivencia Escolar no debe desarrollarse de forma espontánea, sino que debe ser planificada, implementada y posteriormente evaluada, pudiendo así traducirse en prácticas formativas que sean concretas y cotidianas (Bugueño y Mena, 2007). Así establecido, la Convivencia Escolar se transforma en un recurso educativo (Banz, 2008) que debe ser intencionado y, tal como queda planteado en su definición, debe estar orientada a la consecución de ciertos valores como son el respeto mutuo y la solidaridad

recíproca. Ya no se trata simplemente de la interrelación entre los miembros de una comunidad educativa, sino que tiene una carga valórica y se sitúa como un fin que se busca alcanzar, a modo de contribuir al desarrollo de individuos integrales preparados para una vivencia democrática (Banz, 2008; Leyton, 2014). A través del aprendizaje sobre cómo convivir con otros

"(...) se pretende fomentar la aceptación de la diversidad, el diálogo, la tolerancia, el respeto, la participación, la paz, la justicia, la empatía, la cooperación (...) con el objetivo de generar las competencias sociales necesarias (...) [para] adquirir una noción de ciudadanía y democracia acorde a los tiempos" (Leyton, 2014, Pp.29).

La Convivencia Escolar se transforma en una apuesta valórica cuyo objetivo es aportar en la construcción de ciudadanos preparados para el ejercicio democrático, pudiendo así ser incorporados a la vida en sociedad y en los desafíos que ello plantea.

1.2.2 Marco Normativo y Legal a la luz de la evolución del concepto de Convivencia Escolar

La preocupación por promover la Convivencia Escolar en los centros educativos como un aprendizaje que debía ser gestionado, aplicado y evaluado, se vio traducida en una serie de disposiciones legales que sirvieron para generar un marco normativo que estableciera la forma en que debía desarrollarse. A continuación, se presentan las principales medidas tomadas por parte del Estado que determinan lo que hoy se realiza en las escuelas y liceos del país respecto a la Convivencia Escolar.

a. Política de Convivencia Escolar (PCE) elaborada por el Ministerio de Educación de Chile, año 2002: Primer hito correspondiente a la promoción y regulación de la Convivencia Escolar. En ella, se establece una conceptualización inicial de la Convivencia Escolar que serviría de base para futuras propuestas, definiéndola como la interrelación entre todos integrantes de una comunidad educativa que incide en el desarrollo emocional e intelectual de los estudiantes. El objetivo principal de este documento fue servir de guía para las decisiones

que se tomaran en los establecimientos educacionales en torno a la normativa escolar, la participación de los miembros que componen las escuelas y el tratamiento del currículum.

b. Marco Para la Buena Enseñanza (MBE), elaborado por el Ministerio de Educación de Chile, año 2003: En este documento, el Ministerio de Educación propone cuatro dominios de desempeño que debieran orientar el ejercicio docente a modo de que los estudiantes alcancen los aprendizajes esperados para cada uno de los niveles que transita. Dentro de los cuatro dominios, hay uno referido a la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje a través del establecimiento de normas de conductas para los estudiantes que, en caso de ser transgredidas, sean resueltas de modo tal que sea una instancia formativa para ellos.

c. Reglamento Interno, año 2004: Un tercer hito es la modificación realizada al Decreto con Fuerza de Ley número 2 Sobre Subvención del Estado a Establecimientos Educacionales, señalando como requisito para recibir la asignación, la elaboración de un reglamento interno que incluya normas referidas a la Convivencia Escolar. Dicho reglamento debe señalar las normas de Convivencia Escolar, las sanciones y reconocimientos que implican su transgresión o cumplimiento (junto con los procedimientos mediante los cuales lo anterior se determina), y los espacios e instancias en que deberá revisarse el documento en cuestión.

d. Ley de Subvención Preferencial (Ley SEP), año 2008: Un cuarto momento dentro de la promoción y regulación de la Convivencia Escolar es la promulgación de la Ley SEP. En esta ley se establece un monto de dinero que entrega el Estado a los establecimientos educacionales (particulares subvencionados y municipales), en todos sus niveles, por cada estudiante prioritario que se encuentre realizando sus estudios en ellos. El objetivo es contribuir a la mejora de la educación en los establecimientos con vulnerabilidad social, a través de esta asignación monetaria. Ahora bien, para percibir ese monto, los sostenedores de los establecimientos deben presentar y ejecutar un Plan de Mejoramiento Educativo

(PME) diseñado para cinco años, desarrollado por el director y el resto de la comunidad educativa, con acciones orientadas, entre otras áreas, a la Convivencia Escolar.

e. Ley General de Educación (LGE), año 2009: La LGE entrega una nueva definición de educación que incluye la capacitación para convivir con otros y participar de una sociedad democrática, explicitando así una apuesta valórica. De lo anterior se explica la exigencia que realiza el Ministerio de Educación para reconocer oficialmente a una escuela o liceo, el contar con un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que sea coherente con los tratados y acuerdos internacionales a los que se ha adherido Chile, y con la legislación vigente en el país. Si bien estos proyectos existían desde 1991, es solo a partir de la LGE que se transforma en un instrumento de gestión fruto de la reflexión colectiva que debe reunir a todos los miembros de la comunidad educativa en torno a un propósito común y compartido, orientando el horizonte tanto ético como formativo de los establecimientos. Al respecto, indica Bugueño, Mena y Romagnoli (2007) que el PEI debe contener una propuesta explícita sobre cómo desarrollar la convivencia dentro de los distintos espacios de la escuela, "esto refiere a la manera cómo se organizan las relaciones humanas para lograr las metas de la institución, como se con-vive para lograr el objetivo de aprendizaje significativo para todos (...) [teniendo en cuenta de que] el modelo de convivencia que implemente una institución educativa constituirá un modelo y otorgará una experiencia de vida social" (Pp.2). Además de la obligatoriedad del PEI y en la misma línea, la LGE establece la importancia de contar con instancias de participación que sean promovidas desde el establecimiento, como son los centros de alumnos y apoderados, y los Consejos Escolares.

f. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la educación parvularia, básica y media, y su fiscalización (SACGE), año 2011: Con esta ley se busca asegurar la equidad en educación, comprendiendo por ella el que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de acceder a una educación de calidad, lo que sería responsabilidad del Estado. Para lograrlo, la ley establece la necesidad de evaluar una serie de indicadores de

desempeño de las escuelas y de algunos de sus integrantes (sostenedores, docentes y directivos). Dentro de los siete indicadores de desempeño, uno está directamente vinculado a la calidad de la Convivencia Escolar al interior de los establecimientos, considerando los reglamentos internos, los espacios y las instancias de participación que tienen los miembros de la comunidad educativa, el trabajo colectivo, los procedimientos mediante los cuales se resuelven los conflictos y el ejercicio del liderazgo democrático por parte de los integrantes de las escuelas y los liceos.

Esta ley, además, crea dos nuevos organismos: la superintendencia de Educación, que fiscaliza que los sostenedores se encuentren alineados con la normativa y la legalidad en la utilización de los aportes y recursos del Estado, y la agencia de la calidad. Esta última, cuya función es evaluar el sistema educativo para orientarlo hacia la mejora en términos de equidad y calidad, utiliza los llamados Otros Indicadores de Calidad Educativa para medir la Convivencia Escolar, enfocándose en que exista un ambiente de respeto que sea organizado y seguro a la vez.

g. Ley Sobre Violencia Escolar (LSVE), año 2011: La LSVE, que modifica ciertos artículos de la LGE, se publica como respuesta a la urgencia por abordar la violencia escolar desde una perspectiva legislativa, teniendo en cuenta los resultados de las Encuestas de Violencia Escolar que se habían estado aplicando desde el año 2005 y que mostraban una clara correlación entre la calidad de la Convivencia Escolar y el índice de violencia al interior de los establecimientos educativos. De esta suerte, la LSVE se construye sobre la idea de que la forma más conveniente de prevenir la violencia escolar es formando a los estudiantes en función de una buena convivencia, entendiendo por ella una coexistencia armónica entre todos los integrantes de un establecimiento educacional, que permite alcanzar los objetivos educativos en un clima que beneficia el desarrollo de los estudiantes de forma integral. Para gestionar esa interrelación positiva entre los miembros de la comunidad educativa, la ley establece la necesidad de contar tanto con un Reglamento Interno como con un Consejo Escolar que integre a los distintos estamentos del establecimiento con el

objetivo de acordar acciones que promuevan una buena Convivencia Escolar, las cuales deben consignarse en un Plan de Gestión para luego ser ejecutadas por el Encargado de Convivencia Escolar. Dicho plan de gestión debe integrar las todas las tareas necesarias para fomentar la Convivencia Escolar, estableciendo quiénes deberán llevarlas a cabo, cuáles serán los plazos de tiempo, qué recursos deberán destinarse y cómo finalmente se evaluará su resultado.

h. Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), año 2011: Los ejes centrales de esta política mantuvo los de la PCE del año 2012, actualizándose según los cambios ocurridos durante una década y los resultados de investigaciones que se llevaron a cabo en ese período. Respecto a los resultados de estas investigaciones, cabe señalar por un lado que se percibió que las comunidades educativas no realizaban una reflexión cotidiana sobre sus prácticas en materia de Convivencia Escolar. Por otro lado, se sugirió que la constitución de normas de Convivencia Escolar no era suficiente para abordar los conflictos y fomentar la buena convivencia.

Teniendo en cuenta lo anterior, la PNCE se planteó como objetivo "orientar las acciones, iniciativas y programas que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una Convivencia Escolar inclusiva, participativa, tolerante, pacífica y respetuosa, en un marco de equidad de género y con enfoque de derechos" (MINEDUC, 2011, Pp.17). Con ese objetivo, y a diferencia de la PCE, la PNCE es explícita en la necesidad de generar y promover espacios de participación y reflexión donde se practique el respeto a la diferencia y la capacidad de construir en conjunto en función de ella. Al respecto, la política establece que "la participación es la base para el ejercicio de la ciudadanía. El aprendizaje de la ciudadanía va más allá de la enseñanza de un conjunto de contenidos de educación cívica. Esto último no asegura la habilitación para la práctica. La capacidad de ejercer la ciudadanía se va formando a lo largo de la vida, en la medida que se aprenda y practique la tolerancia, el respeto a la diversidad y la solidaridad, entre todas las personas y con los miembros de la comunidad educativa" (MINEDUC, 2011, Pp.14). Esa capacidad de ejercer la ciudadanía

debe enseñarse en las escuelas y en los liceos, siendo responsabilidad de todos los actores de la comunidad educativa, en especial de los adultos.

i. Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018, año 2015: Esta política mantiene lo señalado en la PNCE e integra la Ley de Inclusión Escolar (20.845) y la Ley contra la Discriminación (20.609). En este documento, se reitera la necesidad de contar con un PEI, un PME, un Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, un Reglamento Interno y Normas de Convivencia. Y, a diferencia de las anteriores políticas, en esta se realiza un especial énfasis en la necesidad de trabajar la Convivencia Escolar reflexionando en torno a las prácticas cotidianas que se despliegan en las instituciones escolares. Al respecto, plantea que las escuelas y los liceos desarrollen prácticas docentes (cómo enseñan los profesores) y prácticas pedagógicas (qué enseñan los profesores) que permitan el aprendizaje de habilidades concretas para el desarrollo de una buena convivencia y clima escolar.

j. Ley de Inclusión Escolar, año 2016: Esta ley que rige desde marzo del 2016 con disposiciones que deberán materializarse en un futuro, modifica una serie de artículos de la LGE, basándose en la no discriminación, en la importancia de la inclusión y en la gratuidad de todos aquellos establecimientos escolares que sean subvencionados o que perciban recursos estatales. Para esto, establece nuevos requisitos para que las escuelas y los liceos puedan percibir subvención del Estado. Entre ellos, destacan para efectos de la Convivencia Escolar la prohibición de llevar a cabo procesos de selección para admitir nuevos estudiantes, el reconocimiento por parte del reglamento del establecimiento del derecho de asociación del alumnado y, por último, la exigencia de tener un consejo escolar que sea informativo, propositivo y consultivo. Establece, además, que todo aquel establecimiento educativo que reciba financiamiento no podrá efectuar la cancelación de matrícula, la suspensión ni la expulsión de los estudiantes por motivos de carácter ideológicos o políticos.

Síntesis

Si se examina la evolución de las normas, políticas y leyes señaladas, se observan ciertas tendencias a medida que se avanza en el tiempo. En un principio, a partir de lo que se establecía en la "Política de Convivencia Escolar" (2002) y en el "Marco Para la Buena Enseñanza" (2003), las propuestas emanadas desde el Estado concebían la Convivencia Escolar como un contexto o ambiente que debía favorecer el aprendizaje, tal como fue señalado anteriormente.

Avanzando en el tiempo, con el Decreto con Fuerza de Ley número 2 Sobre Subvención del Estado a Establecimientos Educacionales (2004), que exige la creación de un Reglamento Interno para percibir recursos monetarios, se observa la necesidad señalada desde el Ministerio de Educación de que las escuelas y los liceos normen su Convivencia Escolar, estableciendo los deberes y los derechos de los miembros de sus comunidades educativas.

Luego, con la Ley de Subvención Preferencial (2008) y la obligación de que las escuelas desarrollen un Programa de Mejoramiento Educativo, comienza a vislumbrarse la idea de que la Convivencia Escolar debe ser diseñada para luego ser aplicada. Esto último coincide con lo que un año después se plantea a través de la Ley General de la Educación (2009), que incluye dentro de su definición de educación, la necesidad de que la convivencia y la participación democrática sea enseñada en los establecimientos escolares y que, en tanto aprendizaje, sea gestionado desde la institución educativa.

Posteriormente, con la Ley del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización (2011), se integra dentro de la importancia de diseñar, gestionar y aplicar la enseñanza de la convivencia con otros, la necesidad de evaluar sus resultados, lo que queda demostrado por su inclusión dentro de los Otros Indicadores de Calidad Educativa.

Con la Ley Sobre Violencia Escolar (2011), el Ministerio de Educación explicita una apuesta valórica al definir la Convivencia Escolar como una coexistencia armónica que resulta de la

interrelación positiva entre los miembros de una comunidad escolar, la que debe ser alcanzada por medio de un Plan de Gestión en que se especifiquen todas las medidas que se tomen, especificando tiempos y actores claves.

Luego, con la "Política Nacional de Convivencia Escolar" (2011), el Ministerio de Educación propone una visión ampliada poniendo especial énfasis en la necesidad de comprender la importancia de la Convivencia Escolar como plataforma de aprendizaje del ejercicio ciudadano, aumentando todavía más la relevancia dada a los espacios de participación dentro del establecimientos.

Unos años después con la "Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018" (2015), se presenta una nueva perspectiva sobre esta materia, afirmando la necesidad de que se trabaje la interrelación entre los miembros de las comunidades educativas desde prácticas cotidianas, es decir, a partir de lo que se enseña y con qué metodologías se transmite la información.

Finalmente, con la Ley de Inclusión Escolar (2016), se plantea un nuevo desafío a los establecimientos al prohibir la selección del estudiantado, y la suspensión o expulsión por motivos políticos e ideológicos, viéndose obligado a generar mecanismos de convivencia que permitan trabajar desde la diversidad.

En definitiva, es posible sintetizar la evolución anterior señalando que la normativa relacionada con la Convivencia Escolar ha transitado desde una definición como ambiente propicio que debe ser reglado, con foco en derechos y deberes, a instancia formativa que debe ser diseñada, gestionada, aplicada y evaluada, enfocada en el aprendizaje del ejercicio ciudadano y la participación democrática desde las prácticas docentes y pedagógicas, y trabajando desde la diversidad de sus componentes.

1.3 Antecedentes bibliográficos de la Convivencia Escolar en Chile

A partir de la importancia que se le ha dado a la Convivencia Escolar en Chile desde el "Informe Brunner" hasta el presente, se han desarrollado una serie de estudios que han

estado orientados a profundizar los conocimientos que se tienen sobre su aplicación en contextos escolares concretos. A continuación, se revisan los principales alcances y aportes de estas investigaciones, las que han sido agrupadas en tres áreas según su foco de análisis: evaluación de la Convivencia Escolar, análisis de los Manuales de Convivencia y Violencia Escolar.

1.3.1 Evaluación de la Convivencia Escolar.

Establece el Ministerio de Educación (2016), que los "equipos directivos que buscan entregar una educación de calidad en un sentido amplio, necesitan hacerse cargo de las vivencias que los niños y niñas experimentan en la escuela" (Pp. 8), siendo determinante las relaciones que se desarrollan al interior de los establecimientos. Pero, ¿es posible identificar el estado de la Convivencia Escolar al interior de las escuelas y liceos? Sentencian López, Ascorra, Bilbao, Carrasco, Morales, Villalobos y Ayala (2013), al respecto, que la obligación de mejorar las relaciones que existen dentro de los centros educativos no ha tenido un correlato en mecanismos que permitan indicar la situación actual en términos de Convivencia Escolar, ni determinar cuáles deben ser las áreas de mejora para el futuro. En esa dirección, según Carrasco (2013), es necesario construir un instrumento que permita diagnosticar y examinar la Convivencia Escolar a modo de enriquecer las evaluaciones disponibles para medir la calidad educativa y orientar a los establecimientos en su consecución. López, et. Al (2013), proponen construir un instrumento que considere el clima escolar (1), la victimización de los estudiantes, la victimización del personal del establecimiento, la intimidación a profesores, la peligrosidad dentro del centro, la satisfacción con la vida y "la percepción que tiene el estudiante de ser un aporte valioso para la escuela" (Pp.210). Como queda expuesto, se realiza un énfasis en la presencia de

_

¹ Por clima escolar o clima social escolar, Redondo (2001) comprende la "percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan" (Pp.16). De esta forma, los individuos le otorgarían un significado al contexto en el que se desarrollan las relaciones y las interacciones entre los distintos integrantes de los establecimientos educativos, siendo por tanto un proceso variado y dinámico en el tiempo.

violencia al interior del establecimiento al momento de diagnosticar la Convivencia Escolar. Carrasco (2013), por su parte, señala la importancia de incluir dimensiones que se relacionen con las posibilidades e instancias de participación de los padres y alumnos, el trabajo de los Objetivos Fundamentales Transversales (²), las normas de convivencia, el clima dentro del aula, las relaciones entre profesores, profesores — apoderados y profesores — estudiantes, el modo en que se solucionan los conflictos y, finalmente, la violencia.

1.3.2 Análisis de los Manuales de Convivencia

Los Manuales de Convivencia son uno de los principales instrumentos de los cuales disponen los establecimientos educativos para determinar y regular las relaciones que se dan en su interior, estableciendo las disposiciones reglamentarias de los estudiantes, las especificaciones de la jornada escolar, las disposiciones de orden y disciplina (y sus faltas), los deberes y derechos de los integrantes de la comunidad educativa, los protocolos institucionales y, por último, las condiciones y los procedimientos en caso de premios y reconocimientos. A continuación, se presentan las principales áreas de estudio de esta materia en Chile.

1.3.2.1 Manuales de Convivencia y su coherencia con el ordenamiento legal vigente

Una línea de investigación sobre Convivencia Escolar ha estado orientada al análisis de estos Manuales de Convivencia, examinando la coherencia que tienen con respecto al ordenamiento legal vigente, estableciendo en qué medida se ajustan a las leyes y los decretos ahí dispuestos.

_

² Los Objetivos Fundamentales "son los aprendizajes que los alumnos y las alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Básica y Media. Se refieren a conocimientos, habilidades y actitudes que han sido seleccionados considerando que favorezcan el desarrollo integral de alumnos y alumnas y su desenvolvimiento en distintos ámbitos, lo que constituye el fin del proceso educativo" (MINEDUC, 2009, Pp.9).

Al respecto, Casas (2008) concluye a partir de una muestra compuesta por los Manuales de Convivencia de establecimientos educacionales de cuatro direcciones provinciales de la Región Metropolitana, que solo la mitad de ellos alcanzaba a ajustarse al orden legal. En cuanto al desajuste, sentencia que donde es más crítico es en la enseñanza media, por un lado, y en los establecimientos particulares subvencionados, por otro lado. Respecto a la dimensión que en mayor medida se omite dentro de los Manuales de Convivencia, la autora nombra la discriminación por discapacidad, por raza, etnia o religión. Se le suma las omisiones sobre el acceso y permanencia de los estudiantes en los establecimientos, tanto en lo relativo a sus rendimientos escolares como a los cobros a los apoderados. Por último, Casas indica el importante desajuste que existe en las normas de disciplina en términos de su sentido pedagógico, lo que debiera ser uno de los ejes tal y como se establece en los diversos documentos legales que sirven de directrices.

Ortega (2012), también plantea que existe poca coherencia entre los Manuales de Convivencia y las leyes y decretos que le dan su forma y sentido, lo que queda de manifiesto en la poca aparición que en aquellos hay de los derechos que los cuerpos legales establecen para cada uno de los miembros de las comunidades educativas. En efecto, para el autor resulta preocupante que:

"los manuales de convivencia no incorporen derechos establecidos en la Constitución Política de la República o en la Ley General de Educación, también la ausencia de protocolos que operativicen la Ley de Responsabilidad Adolescente o la Ley de Integración de Personas con Discapacidad, entre otras" (Pp. 124).

El Núcleo de Educación de la Universidad de Chile (2008), por otro lado, agrega a lo anterior que existe una baja aparición y suficiencia de:

"normas que incorporan las disposiciones sobre clases de religión; normas que no sancionan por incumplimiento de sus apoderados (...) normas que validan y articulan el consejo escolar; normas que explican procesos de revisión del manual; normas que

promueven el conocimiento y responde por los DDHH" (Pp. 33).

El problema de esas insuficiencias y omisiones es que las decisiones y medidas se resuelven en la práctica, caso a caso, sin ser gestionadas de acuerdo a una planificación (Casas, 2012), lo que puede derivar, en muchos casos, en la transgresión de los derechos de los integrantes de la comunidad escolar y el desgaste de las relaciones entre sus miembros (Núcleo de Educación de la Universidad de Chile, 2008).

Nail, Muñoz y Anosera (2012), por su parte, establecen que:

"(..) la dimensión participación no está desarrollada, hay una ausencia respecto a la descripción de los procedimientos por los cuales se construyeron los reglamentos, falta explicar los mecanismos de revisión y monitoreo respecto a la eficacia de los reglamentos, faltan evidencias respecto a la socialización y mecanismos de difusión de estos mismos" (Pp.381).

Lo anterior deriva, en muchas ocasiones, en que no todos los estamentos son considerados al momento de elaborar los Manuales de Convivencia, perdiendo así su legitimidad (Ministerio de Educación, 2011). Esto se suma al hecho de que, tal como advierte Casas (2012), la mayor parte de las veces los reglamentos se divulgan solo mediante la agenda escolar, o bien, en el momento en que se matriculan los estudiantes, siendo los apoderados los únicos receptores.

Por último, Casas (2012) y el Núcleo de Educación de la Universidad de Chile (2008), concuerdan en que más allá de las normas en cuanto tales, existe un desajuste entre lo que se estipula en ellas y lo que efectivamente se hace en las prácticas cotidianas, perdiendo así su eficacia. En ese sentido, muchas veces los Manuales de Convivencia Escolar se transforman en "(...) documentos inertes y descontextualizados, que pierden su sentido pedagógico para adquirir un matiz administrativo, punitivo o simplemente constituirse en declaraciones de buenas intenciones" (Pp. 2).

1.3.2.2 Manuales de Convivencia y su sentido formativo

Una segunda dirección hacia la cual se han orientado los análisis de Manuales de Convivencia ha sido si cumplen o no con tener un sentido formativo teniendo en cuenta que la convivencia en tanto aprendizaje ha sido el principal enfoque que se le ha dado a la Convivencia Escolar desde la publicación de la "Política Nacional de Convivencia Escolar" (2011). Al respecto, la mayoría de la literatura disponible concuerda en que se trata de una herramienta de carácter punitiva (Núcleo de Educación de la Universidad de Chile, 2008; Casas, 2012; Nail, et. al, 2012; Ortega, 2012). Así, los Manuales de Convivencia se traducen en documentos disciplinares que adjudican las faltas o situaciones violentas por parte de los estudiantes, a determinantes de tipo individual.

Ortega (2012) agrega a lo anterior la existencia de una naturaleza adultocéntrica en los manuales, en tanto solo se nombran de forma secundaria, quedando fuera o por sobre la normativa de los establecimientos, dirigiéndose el sentido punitivo exclusivamente a los estudiantes.

1.3.3 Violencia Escolar

Tal como se mencionó en el marco normativo y legal del presente estudio, la Ley sobre Violencia Escolar fue elaborada sobre la base de que la forma más apropiada para evitar cualquier tipo de violencia escolar era educando a los estudiantes en habilidades y actitudes que promovieran y permitieran una buena Convivencia Escolar al interior los establecimientos educativos, bajo el supuesto de que la violencia y la Convivencia Escolar forman parte de un mismo entramado donde una afecta la otra, de modo tal que siempre que se hable de una, será necesario reflexionar sobre la otra. A continuación, se presentan los hallazgos de investigaciones sobre violencia escolar en torno a tres áreas: factores que explican la violencia escolar, la violencia escolar como un problema social y formas de evitar la violencia escolar.

1.3.3.1 Factores que explican la violencia escolar

Sobres los factores que permiten explicar por qué se genera violencia al interior de los establecimientos escolares, Valdivieso (2009) advierte:

"(...) es relevante mencionar la relación que hacen los estudiantes y también los maestros entrevistados entre la conducta de molestar a otros y la dinámica que genera la propia escuela. La idea principal es que este comportamiento se realiza por aburrimiento, por lo que se constituye en una voz de alerta para la institución escolar, obligándola a revisar sus prácticas docentes" (Pp. 36).

Muñoz, Saavedra y Villalta (2007) también advierten el rol que juega el aburrimiento que produce la escuela y sus prácticas pedagógicas en la generación de conductas violentas. Además, agregan como explicación la carga que significa la jornada escolar completa, las pocas instancias de diálogo entre el alumnado y el cuerpo docente, la carga laboral y el estrés que se genera para los profesores, los procesos de discriminación y estigmatización que se producen dentro de las escuelas y los liceos y, finalmente, los problemas familiares que traen los alumnos desde sus hogares.

1.3.3.2 La violencia escolar como un problema social

Otras consideraciones que han tomado ciertos autores al investigar la violencia escolar, ha sido su reconocimiento como problema social, contradiciendo así las creencias de que se trataría de un fenómeno individual y psicológico de carácter negativo. López, Carrasco, Morales, Ayala, López y Karmy (2011) indican que una de las dificultades de aproximarse a la violencia escolar como un problema individual, o incluso como fenómeno "patológico", es que se individualizan dinámicas que inciden en el futuro esperado de los estudiantes. De esta forma, al abordar la violencia dentro del ámbito escolar desde la estigmatización e individualización, se estarían naturalizando las dinámicas sociales adjudicándoselas a características psicológicas de los estudiantes reproduciendo, en cierta medida, las determinantes que la generan.

Muñoz (2007) reflexiona en torno a la importancia que tiene la vulnerabilidad psicosocial de los lugares en que viven los estudiantes (sus hogares y los barrios en que estos están insertos), al momento de explicar la violencia escolar. López et al. (2011), en la misma línea, establece que las condicionantes que surgen de la vulnerabilidad psicosocial de donde provienen los estudiantes, son factores de riesgo que generalmente se abordan mediante una serie de procedimientos que, en caso de exceder las capacidades de los docentes, resultan en una derivación interna de "estudiantes problemáticos", aumentando así la exclusión social. Al respecto, Valdivieso (2009) establece que la violencia escolar:

"(...) no puede ni debe abordarse y explicarse desde una mirada reduccionista; ésta se genera en y a partir de las dinámicas sociales que están instaladas en el proceso de exclusión social en el que viven los niños y jóvenes (...), por una parte y en los aspectos culturales propios del país, por otra" (Pp. 335).

En síntesis, las investigaciones revisadas conducen la reflexión a considerar que "el comportamiento violento no puede ser reducido, ni en su explicación ni en la búsqueda de soluciones, a las características individuales de quienes son agresores o víctimas" (Valdivieso, 2009, Pp. 336). De esta suerte, y tal como se mencionara en un inicio de este apartado, este tipo de violencia debe trabajarse desde la Convivencia Escolar, dejando de lado las respuestas punitivas e individualizantes que derivan en una mayor exclusión y fracaso escolar.

1.3.3.3 Formas de evitar la violencia escolar

Sobre las formas de evitar la violencia escolar, las recomendaciones que se establecen en las investigaciones revisadas apuntan a distintos factores. No obstante lo anterior, todas confluyen en aspectos que son propios de la Convivencia Escolar, reforzando así el vínculo que existe entre ella y la violencia en el ámbito escolar.

El Ministerio de Educación (2013b) establece como medida para disminuir la violencia escolar, enfocarse en la importancia que tiene la sensación de seguridad dentro de los

establecimientos para los distintos integrantes de la comunidad educativa. En ese sentido, señala como medida a tener en cuenta, la generación de normas que sean claras, justas y coherentes para todos los miembros.

Araos y Correa (2004), en esa misma línea, ponen énfasis en la generación de un reglamento que sea efectivo y flexible a la vez, siendo congruente con un proyecto diseñado de forma coordinada por los diversos miembros de la comunidad educativa.

Acerca del tipo de relaciones que deben primar en las escuelas y liceos para evitar la violencia escolar, Redondo (2001) concluye que es importante que existan vínculos íntimos y cercanos entre los profesores y los estudiantes, considerando los intereses de los jóvenes en la planificación de las dinámicas que se generan en los establecimientos. Para eso, advierte la importancia de establecer horizontalidad dentro de las escuelas a través modos de convivencia más democráticos, los que derivarían a su vez en una mayor formación ciudadana de los estudiantes. Asimismo, Araos y Correa (2005), indican la necesidad de trabajar en función de una mayor integración entre formas de organización horizontales y jerárquicas, pero esta vez con el objetivo de aumentar la eficacia en las tomas de decisiones al interior del establecimiento, lo que se traería como consecuencia una mejor convivencia.

Valdivieso (2009), por último, realiza recomendaciones que se encuentran dirigidas a la importancia que debe tener el desarrollo prácticas y contenidos que promuevan habilidades, valores y actitudes que se traduzcan en una mejor interrelación entre los miembros de la comunidad educativa, disminuyendo así la violencia escolar. Además, y en concordancia con Araos y Correa (2005), Valdivieso incluye a los apoderados dentro de sus sugerencias al considerar que ellos, al igual que los estudiantes, también forman parte de dinámicas de violencia.

1.4 Problematización

El tema de la Convivencia Escolar ha ido adquiriendo una prioridad creciente en las orientaciones y normativas emanadas desde el Ministerio de Educación; que incluso han pasado a ser exigibles a los colegios que reciben recursos del Estado, en particular: los subvencionados. Asimismo, a partir de una definición inicial muy general, en que se la describe como una construcción dinámica y participativa que se expresa y configura a partir de las interacciones de los participantes en el espacio educativo, se evidencia en el tiempo una evolución tanto en el ámbito cubierto por dichas interacciones como en la definición en sí misma, apostando en un presente por un contenido valórico que debe ser gestionado.

Además, de un escenario inicial muy sesgado a los aspectos vinculados con la contención de la violencia, a partir del año 2011 se amplía a lo relacionado con el desarrollo de habilidades y aptitudes que les permitan a los escolares participar en una vivencia democrática. Consistentemente con lo anterior, se ha evolucionado también desde directrices orientadas a los aspectos normativos, al reconocimiento de que la Convivencia Escolar, presente en todos los ámbitos en que se interrelacionan los miembros de la comunicad educativa, es algo que debe ser gestionado por los establecimientos, integrado con, y a al mismo nivel que, los contenidos educativos.

Este enfoque ampliado de los objetivos de la Convivencia Escolar trae aparejado un gran desafío, en cuanto a cómo asegurar la coherencia de las prácticas cotidianas con una efectiva materialización de las directrices del Ministerio para con los establecimientos regulados. Es en este contexto que la presente investigación pretende hacer un aporte.

Es evidente que existen muchos espacios relevantes, como por ejemplo: donde interactúan los profesores y la dirección del colegio, donde participan los apoderados, incluso el hogar y entorno barrial de los educandos. Sin embargo, la selección de este estudio abarca dos espacios en donde se dan interacciones particularmente relevantes, los que fueron seleccionados luego de un prolongado trabajo de campo:

- La sala de clases, donde la convivencia forma parte de la tarea lectiva-formativa, interactuando alumnos y profesores.
- Las áreas de recreación, en donde interactúan los alumnos con sus pares y en que se generan conflictos que pueden escalar a enfrentamientos violentos.

Como antecedente adicional, es importante resumir las especiales características del establecimiento donde se realizó el estudio; se trata de un colegio particular subvencionado (³), de educación técnico profesional, ubicado en la zona poniente de Santiago, que reúne a estudiantes de nivel socioeconómico bajo, con ingresos en sus hogares de 300.000 pesos (promedio) y que tiene un porcentaje de estudiantes en situación de vulnerabilidad (⁴) igual o superior a 70%.

Ahora bien, y tal como se mencionara en los antecedentes, la contrapartida de la alta segregación socioeducativa del sistema escolar es la también alta homogeneidad de los integrantes de un colegio específico, lo que es una base para extender el análisis de este estudio a otros establecimientos de similares características.

Planteadas las consideraciones anteriores se define como problemática central de la investigación:

¿Cómo es la Convivencia Escolar en un colegio particular subvencionado de la zona poniente de Santiago en lo relativo a las prácticas cotidianas y los discursos de sus miembros?

El objetivo general:

32

³ Según la información estadística del Centro de Estudios Mineduc (2015), para el año 2015 los colegios particulares subvencionados representaban un 54,5% de la matrícula nacional.

⁴ Para determinar la vulnerabilidad social se considera, entre otros aspectos, el nivel socioeconómico de la familia, el nivel de escolaridad de los padres y el contexto donde se encuentra el centro educativo.

 Analizar la Convivencia Escolar en un colegio particular subvencionado de la zona poniente de Santiago a partir de las prácticas cotidianas y los discursos de sus miembros.

Este objetivo general se centra en los siguientes objetivos específicos dentro del ámbito de la Convivencia Escolar:

- Describir y analizar el marco normativo y legal de la Convivencia Escolar, a modo de contextualizar la investigación.
- Describir y analizar las prácticas cotidianas y los discursos de los miembros de la comunidad educativa, en los espacios estudiados.
- Explicar las prácticas cotidianas y los discursos sobre Convivencia Escolar.

Se espera que esta investigación sea un aporte para la reflexión en cuanto a cómo las directrices y orientaciones ministeriales recorren el camino hasta su materialización en prácticas cotidianas y los discursos de quienes participan en estas, pasando por quienes tienen a su cargo la gestión, también cotidiana, de las actividades normativas y formativas de los educandos.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Como se estableció en los antecedentes de la presente investigación, violencia y Convivencia Escolar no pueden analizarse como fenómenos separados. Una es, también, respecto a la otra. Por lo mismo, cabe referirse a ciertos aspectos sobre la violencia que permiten analizar la interrelación de los miembros dentro del espacio educativo como algo que se da en un contexto determinado que traspasa los límites de la propia escuela.

Respecto al término violencia, en la literatura académica, desde un tiempo a esta parte, parece haberse convenido que no se puede circunscribir en una única definición que perdure y se pueda aplicar, de forma estática e inmutable, tanto en distintos tiempos como en la diversidad de espacios. En todo caso, si hay algo en lo que los autores parecieran mostrar acuerdo es en que toda violencia tiene como elemento constitutivo el hecho de que se trataría de una acción o comportamiento que es específico del ser humano en cuanto especie y que supera el daño físico como única manifestación posible (Valdivieso, 2009), siendo el producto de múltiples factores.

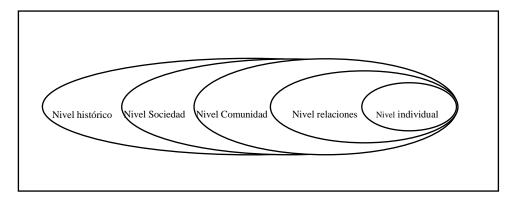
2.1 Violencia y el modelo ecológico

Teniendo en cuenta la aclaración previamente realizada sobre el concepto de violencia, cabe referirse brevemente al modelo ecológico de Bronfenbrenner pues permite analizarla dentro de todos los niveles que la determinan. Este modelo, elaborado en un inicio con el objetivo de estudiar el maltrato en contra de niños y niñas en la década de los setentas, propone un enfoque que, además de permitir distinguir cuáles son los condicionantes que contribuyen a la generación de la violencia, entrega un cuadro para reflexionar acerca de cómo estos factores se refuerzan o alteran mutuamente y determinan las posibilidades de ser víctima o perpetrador de aquella:

"(...) el modelo ecológico tiene un gran poder explicativo pues permite entender las múltiples causas de la violencia y la interacción de los factores de riesgo que operan desde dentro de las personas, sus relaciones, la comunidad y en los ámbitos social,

cultural e histórico." (Malvaceda, 2009, Pp. 127).

Modelo ecológico de los factores que influyen en la violencia



Fuente: elaboración propia a partir de la Organización Panamericana de la Salud (2002)

Tal como se observa en la imagen, el modelo ecológico se compone de cinco niveles: individual, las relaciones, la comunidad, la sociedad y el histórico.

Respecto al primero, aquel que se vincula directamente con el individuo, dice relación con los factores biológicos (neurodesarrollo y posibles trastornos) y la historia personal de cada una de las personas (incluyendo, en esto, todas sus características demográficas, así como antecedentes de haber sufrido algún tipo de maltrato o agravio).

El segundo nivel hace referencia a las relaciones más próximas en las que se desenvuelve un individuo, como es el caso de la familia, los amigos, los compañeros de la escuela y del trabajo, entre otras. En este caso, se busca determinar cuánto estas relaciones aumentan o disminuyen las posibilidades de ser víctima de la violencia o perpetrador de ésta.

En el siguiente nivel, se encuentra la comunidad donde habita el individuo. En esta ocasión, serían los contextos comunitarios donde se llevan a cabo las relaciones entre los individuos, los que podrían influir en que uno sea violento o no. Así, por ejemplo, las escuelas y el vecindario podrían favorecer o no la aparición de la violencia, como sería el caso de comunidades de alto riesgo (Malvaceda, 2009) o barrios con altas tasas de desempleo o tráfico de drogas (Organización Panamericana de la Salud, 2002).

Posteriormente, se encuentran los aspectos propios de la sociedad en que se encuentra inserto el sistema o red de relaciones, es decir, la comunidad, las relaciones mismas y el individuo en cuestión. Malvaceda (2009) menciona que en este caso, se "(...) estudian los factores macroestructurales que generan un clima de aceptación o rechazo social de la violencia" (Pp.126). Sirva de ejemplo las políticas ya sean de carácter educativas, sociales o económicas que colaboran con mantener la disparidad económica (Organización Panamericana de la Salud, 2002).

Por último, en el nivel histórico se hace referencia al momento o tiempo concreto en que se lleva a cabo la violencia en cuestión, dado que aporta información clave para su comprensión, en tanto permite esclarecer cuáles son los motivos que influyen que individuos o grupos de individuos realicen o no acciones violentas.

En definitiva, el modelo ecológico permite comprender el acto violento, el papel de víctima y victimario como un producto donde intervienen distintos factores que se complementan y tensionan, proporcionando un marco explicativo que posiciona a cada una de las personas dentro de un contexto espacial y temporal específico.

2.1.1 Distinción entre violencia y agresión

Buscando reducir la amplitud del término, Valdivieso (2009) establece una primera distinción entre violencia y agresión, las cuales según su parecer, suelen confundirse tanto en el lenguaje cotidiano como en el académico. El autor establece, siguiendo la trayectoria de Martín-Baró (1988), que la primera es un concepto más general que la agresión, dado que esta última correspondería solo a una forma específica de violencia donde se utilizaría la fuerza de forma intencional en contra de otro(s). Es justamente la idea de intencionalidad la que se edificaría como aspecto distintivo, pues la violencia, por su parte, no necesariamente debe ser premeditada o deliberada para ser tal. Malvaceda (2009) agrega que no debe confundirse la agresión con cualquier tipo de lesión pues para que se trate de la primera, esta debe ser, tal cual establece Valdivieso, producto de una premeditación, la que es posible de visualizar en tanto las consecuencias favorecen o no al agresor.

Ramos y Redondo (2004) señalan la violencia como una acción no prevista que se expresa como una "conducta manifiesta de fuerza desmesurada y automática" (Pp.37). La agresión, por su lado, "implica un proceso de construcción subjetivo, basado principalmente en la hostilidad que se le imprime" (Ramos, C. y Redondo, J., 2004, Pp.37), siguiendo así la idea de que en toda agresión subyace una intencionalidad. Ahora bien, en una dirección distinta, la Organización Panamericana de la Salud (2002) adhiere a la definición de violencia que realiza la Organización Mundial de Salud, al establecer que se trataría del "(...) uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo (...) que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones" (Pp.5). En este caso, y a diferencia de lo señalado por Valdivieso (2009), la violencia también descansaría sobre la intencionalidad del acto al tratarse de un uso deliberado, acercándose a lo que este último autor conceptualiza como agresión.

Prieto, Carrillo y Jiménez (2005) plantean que la agresión sería un comportamiento violento insistente y propio de una relación jerárquica, a diferencia de la violencia, que tal como establecen Ramos y Redondo (2004) implica la utilización de la fuerza, ya sea de forma latente o patente, pero esta vez, y distanciándose de los autores revisados previamente, con el objetivo de conseguir de una persona algo o alguna cosa que no permitiría si dependiera únicamente de ella. En esa dirección se encuentra la definición que realizan Prieto, M., Carrillo, J., y Jiménez, J. (2005), que consideran que la violencia debiera entenderse como "una actitud o comportamiento que constituye una violación o un arrebato al ser humano de algo que le es esencial como persona (integridad física, psíquica, moral, derechos, libertades)." (Pp.1030) Este arrebato puede ser por parte tanto de otros individuos como de instituciones, llevándose a cabo a través de una forma explícita o implícita, donde estas últimas resultan menos fáciles de reconocer, pero no por eso son menos violentas.

Cid, Díaz, Perez, Torruella y Valderrama (2008) coinciden con Ramos y Redondo (2004) en la hostilidad como base de todo acto agresivo pero, a diferencia de las perspectivas anteriores, la engloban dentro un concepto que señalan más amplio que los dos desarrollados hasta el

momento; a saber, el conflicto. En efecto, y siguiendo los planteamientos de la Unidad de Apoyo de la Transversalidad (2006), los autores consideran que un conflicto es una situación en que dos o más individuos se encuentran enfrentados por un desacuerdo de intereses que no son compatibles. En ese sentido, el conflicto en cuanto tal englobaría tanto la agresión como la violencia. Ahora bien, mientras que la primera respondería a un acto o conducta hostil frente a un conflicto en específico, ya sea este oculto o evidente, la segunda sería, más bien, un tipo particular de conflicto en el que no se dispone del conocimiento necesario para saber cómo reestablecer una situación de equilibrio, normalidad y adecuación a las normas que, en un momento anterior, regulaban a una sociedad o comunidad.

2.1.2 El caso de la violencia escolar

En el modelo ecológico de Bronfenbrenner, la escuela forma parte del tercer nivel: la comunidad. Teniendo eso en cuenta, el rol que juega la escuela como espacio de socialización, y los riesgos que en cuanto tal conlleva, es especialmente relevante en la actualidad si se tiene en cuenta de que, tal como establece Di Napoli (2010) siguiendo a Dubet (1998), "la incorporación de nuevos sectores y la polarización de la fragmentación social han destronado a la institución escolar como santuario introduciéndose dentro de ella sujetos con diversas experiencias de socialización" (Pp. 219). De esta forma, "(...) pareciera ser que la institución es rebasada por el contexto social y cultural de los estudiantes" (Prieto, 2005, Pp. 1012) quienes ponen en práctica modelos de comportamientos aprendidos en otras redes de relaciones. De esta suerte, la violencia escolar debiera considerarse, también, como "(...) un conflicto entre sistemas normativos diversos, entre diversas éticas del quehacer social, que responden a diferentes maneras de ver el mundo y regular sus acciones y hacerlas coherentes dentro de cierto proyecto" (García y Madriaza, 2005, Pp. 178).

A lo anterior podría sumársele el hecho de que la escuela ya no cumple con las expectativas de movilidad social que antes sí aseguraba en gran medida (Di Napoli, 2010). En ese sentido, habría de incluir al examen de la violencia escolar el hecho de que "(...) la violencia no es más que la marca del sujeto contrariado, negado o imposible, la marca de una persona que ha

sufrido una agresión, sea física o simbólica" (Wieworka, 2001, Pp. 340). De esta forma, la violencia estaría relacionada a un sentimiento y sensación de haber sido menospreciado y descalificado, surgiendo justamente de esa "negación de las subjetividades" (Wieworka, 2001, Pp. 340). Así, el fenómeno de la violencia puede llegar a construir sujetos en tanto permite que quienes fueron despreciados logren alcanzar un sentido a su propia existencia. De ahí que tenga que tomarse en cuenta que así como la violencia puede ser la pérdida de sentido en ciertos casos, en otros puede ser necesaria para que el sujeto en cuanto tal se constituya (Wieworka, 2001).

Lo expuesto hasta el momento daría una nueva perspectiva a quienes indican que "la falta de respeto genera una pérdida de sentido y desconfianza en sí mismo y en los demás (...) [lo que en la escuela] se traduce en una fuerte crisis de identidad" (Debarbieux en Prieto, 2005, Pp. 1012), siendo la violencia, al contrario, una parte constitutiva de "la construcción, consolidación y reconocimiento de las identidades sociales" (Di Napoli, 2010, Pp. 229).

Cabe para efectos de esta investigación analizar la violencia escolar tanto como efecto del encuentro entre individuos con diferentes experiencias de socialización, como base de la construcción de sujeto y sentido.

2.2 La escuela y la violencia simbólica

Para definir qué es la violencia simbólica, y qué rol juega dentro de los espacios escolares, es conveniente referirse a los aportes del sociólogo francés Pierre Bourdieu, quien ofrece un marco conceptual complejo que permite comprender de qué forma, a través de este tipo de violencia, se produce y reproduce la sociedad.

A parecer del autor, lo social, es decir, la realidad social, y lo histórico existen y se presentan tanto en los cuerpos como en las cosas. En palabras de Bourdieu: lo social "(...) se instituye entre dos 'realidades' (...) que son dos modos de existencia de la historia, o de la sociedad, la historia hecha cosa, institución objetivada, y la historia hecha cuerpo, institución incorporada" (Bourdieu, 1997, Pp.9). ¿En qué medida existe esa correspondencia entre esas

dos 'realidades'?, ¿Cómo se articula y despliega la realidad social a modo de impregnarse tanto en las instituciones objetivadas como en los cuerpos de los agentes? Los dos conceptos que explican dicha relación son "campo" y "habitus".

Por campo, Bourdieu (1995) entiende lo siguiente:

"(...) una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones (...) [que] se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes (...) por su situación (situs) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) - cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo- y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.). " (pp.64).

Luego, para ser parte de un campo, es necesario tener un capital. Consiguientemente, será el modo en que se encuentran equilibradas las relaciones de fuerza entre las distintas posiciones lo que define, en última instancia, la estructura del espacio estructurado (el campo).

Buscando clarificar su propuesta teórica, Bourdieu la ejemplifica a través de un juego. Para que un juego exista, aclara el autor, es necesario que haya un interés por él y que hayan individuos, a los que llama agentes, que estén preparados para poder entrar y jugar (Bourdieu, 1995). Del mismo modo, para que un campo exista, en tanto espacio estructurado de posiciones, es necesario que haya un interés por él y que se presenten agentes preparados para ingresar. Para entrar, mantenerse y alcanzar las ganancias específicas que articulan el juego — el campo-, los agentes despliegan una serie de estrategias. Estas estrategias responden al interés por conservar o aumentar su capital de acuerdo "(...) a las reglas tácitas del juego y a las necesidades de reproducción tanto del juego como de las apuestas" (Bourdieu, 1995, pp.66). Ahora bien, también puede suceder que los jugadores quieran cambiar las reglas desacreditando, por ejemplo, el tipo de capital desde donde se

hace posible la posición de otro jugador que busca la misma ganancia, considerando positiva la propia subespecie de capital.

Dentro de los diversos campos en que se mueven los agentes, hay uno que el autor desarrolla en profundidad: la educación, en especial, el ámbito escolar. A parecer de Bourdieu, lo específico y clave de este campo es que gozaría de una autonomía relativa en tanto se encuentra en una relación de dependencia con el campo social, en específico, con la estructura de clases, permitiendo la reproducción del orden social.

En el campo de la educación, aquello que motivaría la competencia sería el poder simbólico. En otras palabras, quienes entrarían dentro del juego con el objetivo de mantener o aumentar su capital dentro de este campo en específico tendrían como objetivo hacerse del poder simbólico que les permitiría legitimar el orden social existente como un hecho natural. En ese sentido,

"en una formación social determinada, las instancias que aspiran objetivamente al ejercicio legítimo de un poder de imposición simbólica y tienden de esta forma a reivindicar el monopolio de la legitimidad entran necesariamente en relaciones de competencia, o sea, en relaciones simbólicas" (Bourdieu y Passeron, 1996, Pp. 58).

Ahora bien, cabe señalar que ninguna cultura en específico es natural en el sentido de que es inherente a los seres humanos en cuanto especie, sino que "la selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es arbitraria" (Bourdieu y Passeron, 1996, Pp. 48). Entonces, ¿por qué se legitima y considera la cultura dominante, aquella que corresponde a los agentes que se encuentran mejor posicionados en el campo de la educación, como una especie de orden natural de las cosas? Es ahí donde se despliega la violencia simbólica.

La violencia simbólica es aquella gracias a la cual los dominados aceptan el orden social existente, siendo innecesaria para los dominantes la utilización de otros tipos de violencia como sería, por ejemplo, la coerción física; es el dominado el que acepta su dominación y

legitima el orden de las cosas como si fuesen producto de algún principio natural.

Llegado a este punto cabe preguntarse: ¿cómo se despliega, en concreto, la violencia simbólica en el campo de la educación y, en específico, en el ámbito escolar? Según Bourdieu y Passeron (1996), a través de la acción pedagógica: "toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural" (Pp. 45), reproduciendo, así, "(...) las relaciones de fuerza que fundamentan su poder de imposición arbitrario (función de reproducción social de la reproducción cultural)" (Pp.50). De esta suerte, "(...) los productos de estas acciones pedagógicas (individuos educados) constituyen uno de los mecanismos (...) por los que se halla asegurada la reproducción social, definida como reproducción de la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases" (Bourdieu y Passeron, 1996, Pp. 51). Y, los "individuos educados" reconocen como legítimos los significados que se les imponen, desconociendo así las relaciones de fuerza sobre las cuales se edifican. Pero, ¿por qué la acción pedagógica goza de la posibilidad de imponer una arbitrariedad cultural? Justamente, dirían los autores, porque goza de autoridad pedagógica.

La autoridad pedagógica, en tanto representante de la arbitrariedad cultural de los grupos dominantes, solo es tal en la medida en que reproduce, mediante la violencia simbólica, dicha arbitrariedad cultural, es decir, aquello que es merecedor (y conveniente) de ser reproducido. Así, "(...) los emisores pedagógicos aparecen automáticamente como dignos de transmitir lo que transmiten y, por tanto, quedan autorizados para imponer su recepción y para controlar su inculcación mediante sanciones socialmente aprobadas o garantizadas" (Bourdieu y Passeron, 1996, Pp. 61). Debido a que la acción pedagógica que se encuentra en práctica tiene una autoridad pedagógica que la sustenta, los receptores del mensaje acatan y aceptan tanto a los emisores como aquello que se les comunica, asumiendo la información recibida como legítima y natural.

Para desplegarse, la acción pedagógica, a la que se le concede una autoridad pedagógica, supone un trabajo pedagógico que es, en lo concreto, un trabajo de inculcación que supone

la delimitación del contenido a entregar, la forma en que se transmitirá y el tiempo necesario en que deberá realizarse a modo de que la formación de los "individuos educados" sea duradera y congruente a los intereses de los grupos o clases dominantes. Esa formación duradera a la que se hace referencia es lo que los autores definen como habitus, en tanto se trata de un "(...) producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada" (Bourdieu y Passeron, 1996, Pp. 72).

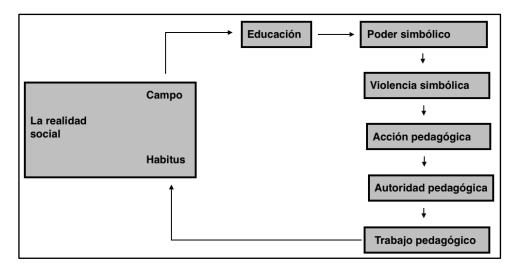
De esta suerte, mediante el habitus el trabajo pedagógico recrea las estructuras objetivas de las cuales él mismo es producto. ¿Cómo? justamente porque el habitus, "(...) siendo el producto de una determinada clase de regularidades objetivas, (...) tiende a engendrar todas las conductas 'razonables', de 'sentido común', que son posibles en los límites de esas regularidades (...)" (Bourdieu, 2007, Pp.91), suprimiendo todas aquellas acciones, percepciones y pensamientos que no se enmarcan dentro de las condiciones objetivas de las cuales es producto, a la vez que las reproduce.

Y, yendo incluso más allá, menciona Bourdieu (2007) que, en tanto aprendizaje práctico, el habitus se transforma en una "ley inminente, lex insita inscrita en el cuerpo" (Pp.96), de modo tal que órdenes cotidianas tales como "'estate derecho' o 'no sostengas el cuchillo en la mano izquierda'" (Pp.112) son, en realidad, "valores hechos cuerpo por la transustanciación operada por la clandestina persuasión de una pedagogía implícita, capaz de inculcar toda una cosmología, una ética, una metafísica, una política" (Pp.112). De esta suerte, finalmente se registran en detalles como las formas de vestir, de moverse, de hablar, etc., "los principios fundamentales de la arbitrariedad cultural, situados así fuera de la influencia de la conciencia y de la explicitación" (Bourdieu, 2007, Pp. 112).

En síntesis y volviendo a los cuestionamientos iniciales, aquello que explica que la realidad social exista como institución objetivada en las cosas a la vez que institución incorporada en los cuerpos, es la acción pedagógica en tanto violencia simbólica que, por disponer de

autoridad pedagógica, se desarrolla mediante un trabajo pedagógico que en tanto trabajo de inculcación, permite producir un habitus que engendra esquemas de percepción, apreciación, pensamiento y acción que reproducen, fuera de toda conciencia, el orden social del cual es producto. Es por lo anterior que este tipo de violencia, según Valdivieso (2009), cobra especial importancia en el caso de las instituciones escolares en tanto permiten mantener, en el tiempo, las desigualdades sociales de las cuales son fruto, tal como queda expuesto en el equema presentado a continuación.

Esquema conceptual de la doble existencia de la realidad social y el rol de la violencia simbólica:



Fuente: elaboración propia a partir de Bourdieu y Passeron (1996)

2.3 Escuela, disciplina y construcción de individuos

La Convivencia Escolar se desarrolla en un contexto que regula las instancias y los espacios educativos, a la vez que los produce, generándose así una cotidianeidad, normalidad u orden al interior de los establecimientos educativos. Esto, para Ortega (2012), es un mecanismo disciplinante cuyo objetivo consiste en educar, o bien construir, un determinado tipo de sujeto que sea funcional con los requerimientos de la sociedad en la que habita. Tal como establece el autor, la verdadera finalidad de la escuela, en tanto institución formadora, sería moldear las características de los individuos a modo de convertirlos en dóciles y útiles a la vez. Congruentemente con lo anterior, para lograr su cometido, la escuela orientaría todo su actuar como un acto disciplinario. Teniendo en cuenta lo planteado previamente, y a modo de comprender de qué forma la escuela logra actuar como una institución disciplinaria, cabe referirse brevemente a la propuesta teórica de Foucault (1998) quien, concentrándose en los mecanismos y las estrategias que utilizan las disciplinas, entrega un conjunto de conceptos para analizar los establecimientos educativos. A continuación, y por su pertinencia para los efectos de este estudio, se desarrollan brevemente los términos planteados por Foucault que permiten identificar cuáles son esos mecanismos con los que el establecimiento estudiado fabrica un sujeto funcional que, en un futuro, se desempeñará de la forma deseada.

Para Foucault, las disciplinas son todos aquellos métodos que tienen como finalidad el control detallado y minucioso del cuerpo con el objetivo último de que los individuos realicen lo que se desea, de la forma específica que se espera. En palabras del autor, "la disciplina fabrica individuos" (Foucault, 1998, Pp. 175). Para esto, "el cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone" (Foucault, 1998, Pp. 141). Ahora bien, lo anterior no se realiza con el fin de disminuir las fuerzas de los cuerpos, sino que de orientarlas hacia donde se desea.

Para lograr lo previamente expuesto, afirma el autor, la disciplina se despliega mediante los siguientes mecanismos: el arte de las distribuciones, el control de la actividad, la organización de la génesis y la composición de las fuerzas. Respecto al arte de las distribuciones, la disciplina fabrica una serie de espacios de alta complejidad que permiten garantizar tanto la obediencia de los cuerpos, como la mejor economía de los gestos y de los tiempos. Tal como establece Foucault, "la primera de las grandes operaciones de la disciplina es, pues, la constitución de 'cuadros vivos' que transforman las multitudes confusas, inútiles o peligrosas, en multiplicidad ordenadas" (Foucault, 1998, Pp. 152). Para esto, utiliza diversas siguientes técnicas como la clausura para delimitar ciertos espacios o la localización de los individuos. En el caso específico del ámbito de la educación, el autor considera que la organización serial del espacio:

"Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar. (....) la sala de clase formara un gran cuadro único, de entradas múltiples, bajo la mirada cuidadosamente 'clasificadora' del maestro". (Foucault, 1998, Pp. 151)

El control de la actividad, por su parte, se relaciona con la inscripción del tiempo en los cuerpos. Para esto, las instituciones disciplinarias realizan, entre otras cosas, un empleo del tiempo mediante el establecimiento de ritmos específicos, obligando a dedicarse a ocupaciones específicas y regulando cada uno de los ciclos de repetición, buscando así

asegurar la calidad del tiempo utilizado que se mide por la exactitud (ritmo), por la aplicación (ocupación) y la regularidad (de los ciclos). Así, "el tiempo penetra el cuerpo, y con él todos los controles minuciosos del poder" (Foucault, 1998, Pp. 155). Como ejemplo específico del ámbito escolar respecto a esto último, el autor se refiere al modo en que los docentes enseñan la postura a los estudiantes para que puedan escribir, corrigiéndolos con señas cada vez que no lo realicen del modo adecuado. Además agrega la importancia de la rapidez como una virtud dentro del proceso de aprendizaje, donde en las escuelas los estudiantes deben ejecutar sus deberes sin perder el tiempo.

Sobre la organización de la génesis, Foucault (1998) se pregunta:

"¿Cómo capitalizar el tiempo de los individuos, acumularlo en cada uno de ellos, en sus cuerpos, en sus fuerzas o capacidades y de una manera que sea susceptible de utilización y de control?" (Pp. 161).

Para lograrlo, las disciplinas utilizan una serie de procedimientos tales como dividir el tiempo en segmentos que tienen que orientarse hacia un fin previamente señalado y organizar cada uno de estos trámites como una sucesión de componentes simples que se articulan de modo cada vez más complejo. Además, las disciplinas finalizan los segmentos temporales estableciendo un fin que se concreta con la realización de una prueba que permite señalar si el individuo ha alcanzado el nivel debido, comparándolo con el resto.

Lo anterior, se refleja en la escuela por el hecho de que:

"Es este tiempo disciplinario el que se impone poco a poco a la práctica pedagógica, especializando el tiempo de formación y separándolo del tiempo adulto, del tiempo del oficio adquirido; disponiendo diferentes estadios separados los unos de los otros por pruebas graduales; determinando programas que deben desarrollarse cada uno durante una fase determinada, y que implican ejercicios de dificultad creciente; calificando a los individuos según la manera en que han recorrido estas series (...) Fórmase toda una pedagogía analítica, muy minuciosa en su detalle

(descompone hasta en sus elementos más simples la materia de enseñanza, jerarquiza en grados exageradamente próximos cada fase del progreso)" (Foucault, 1998, Pp. 63).

Por último, en lo relativo a la composición de fuerzas, la disciplina articula cada uno de los cuerpos con el objetivo de crear un aparato que sea eficaz, mediante un sistema claro y preciso que coordine los diversos tiempos. Para esto, en el caso de la escuela,

"Toda la actividad del individuo disciplinado debe ser rimada y sostenida por órdenes terminantes cuya eficacia reposa en la brevedad y la claridad; la orden no tiene que ser explicada, ni aun formulada; es precisa y basta que provoque el comportamiento deseado. Entre el maestro que impone la disciplina y aquel que le está sometido, la relación es de señalización, se trata no de comprender la orden sino de percibir la señal, de reaccionar al punto, de acuerdo con un código más o menos artificial establecido de antemano" (Foucault, 1998, Pp. 170).

Habiendo revisado los mecanismos a través de los cuales se despliega la disciplina, establece el autor que para que sea efectivamente exitosa, es decir, para que se logre enderezar y conducir las conductas a modo de multiplicar su fuerza y poder utilizarla, es necesario que exista una vigilancia jerárquica, una sanción normalizadora y un examen. La vigilancia jerárquica, en tanto componente indispensable de la disciplina, se organiza como un poder tanto múltiple como anónimo, donde incluso los vigilantes son vigilados. Para el caso de la escuela, se trata del control de todo aquello que sucede dentro de ella mediante la supervisión por parte de algunos miembros de la comunidad educativa, de sistemas de registros y de la arquitectura del establecimiento, entre otros.

La sanción normalizadora se refiere al hecho de que en toda institución disciplinante existe una infra-penalidad, es decir, un mecanismo penal de pequeña escala, que contiene una forma concreta y particular de castigar a quienes se desvían de la norma, buscando así encauzar las conductas. El castigo, en cuanto tal, no solo sanciona sino que también

gratifica, lo que generalmente se expresa a través de la calificación de las cualidades y conductas de los estudiantes a partir de los valores antagónicos del mal y del bien, calibrando y posicionando así a los individuos. De esta suerte, "la penalidad que atraviesa todos los puntos, y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeneiza, excluye. En una palabra, 'normaliza'" (Foucault, 1998, Pp. 188), pasando a ser "lo normal", el principio a través del cual se coerciona a los sujetos.

El examen, por último, es un ritual a través del cual la escuela, entre otras instituciones, objetiva a cada uno de los sometidos, pudiendo así compararlos, medirlos y sancionarlos. Para poder lograrlo, el examen va acompañado de un registro que se nutre de una determinada codificación de los componentes individuales, pudiendo así describir a la vez que analizar a cada uno de los sujetos como si fueran una cosa, pudiendo integrarlos de esta forma a un sistema comparativo que les permite medir a gran escala.

Examinada la escuela desde el punto de vista de Foucault, resulta relevante reflexionar en qué medida la Convivencia Escolar, que actúa también como poder disciplinario, fabrica individuos normalizados para participar en la arena política, económica, social y cultural de la forma en que se espera que lo haga. En ese sentido,

"Hay que cesar de describir siempre los efectos de poder en términos negativos: 'excluye', 'reprime', 'rechaza', 'censura', 'abstrae', 'disimula', 'oculta'. De hecho, el poder produce; produce realidad; produce ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se puede obtener corresponden a esta producción" (Foucault, 1998, Pp. 198)

Las herramientas teóricas propuestas por Foucault permiten dirigir la mirada al tipo de realidad que produce la escuela en que se desarrolla esta investigación, qué tipo de sujeto busca fabricar, qué mecanismos utiliza para lograrlo y de qué forma la Convivencia Escolar produce y reproduce dicha dinámica.

2.4 Interacción social, estigma y desviación.

La Convivencia Escolar, tal como se ha expuesto en los antecedentes, se produce mediante la interacción entre individuos en los establecimientos educacionales. Dichas interacciones pueden darse en diversos grados, pudiendo ser más próximas o lejanas (Berger y Luckmann, 2001), siendo "la situación cara a cara" (Pp.46) la fuente prístina desde la cual derivan todas las otras formas de experiencias sociales. Siendo las escuelas un lugar de encuentro entre individuos que cumplen diversos roles y donde confluyen diversas trayectorias, cabe para esta investigación profundizar sobre ciertos conceptos propuestos por Goffman (2006b), quien se refiere de forma particular a las interacciones cara a cara.

Al respecto, Wolf (2000) plantea que el "intento goffmaniano es describir detalladamente las reglas que, en una cierta época de la sociedad, controlan las interacciones en la vida cotidiana" (Pp.21). Para lograrlo, Goffman (2006b) utiliza el enfoque de la dramaturgia social, realizando una metáfora entre los encuentros cotidianos y el campo teatral. De esta suerte, desarrolla una definición de interacción que incluye diversos aspectos propios de toda actuación dramática, desde el escenario donde se desarrolla hasta el auditorio hacia el cual va dirigido. A continuación, se presentan ciertos conceptos claves que forman parte del marco de referencia del autor a partir de los cuales se pueden analizar las interacciones que componen la Convivencia Escolar.

En primer término, por interacción, Goffman entiende "la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones de otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata" (Pp. 27). Así, los actores actuarían con el objetivo de manejar e influir las impresiones del resto de los presentes, buscando determinar una cierta definición de la situación en que se encuentran. Lo anterior, entendiendo por "actuación", "toda actividad de un individuo que tiene lugar durante un período señalado por su presencia continua ante un conjunto particupar de observadores y posee cierta influencia sobre ellos" (Goffman, 2006b, Pp. 33).

Profundizando en la actuación del individuo, Goffman advierte un segundo término de gran importancia dentro de su propuesta teórica: la fachada. Para el autor, corresponde a "fachada" aquella "parte de la actuación del individuo que funciona regularmente de un modo general y prefijado, a fin de definir la situación con respecto a aquellos que observar dicha actuación" (Goffman, 2006b, Pp. 33-34).

Dentro de la fachada, distingue el "medio" y la "fachada personal". El primero corresponde al escenario donde se desarrolla la actuación, mientras que la segunda consiste en todo aquello que corresponde al actor y que lo acompaña dondequiera que se encuentre (sexo, edad, aspecto, lenguaje, gestos, etc.). Sobre el caso específico de la fachada personal, distingue entre dos elementos que debieran ser coherentes, aun cuando no siempre suceda: la "apariencia" (posición social del individuo) y los "modales" (el rol dentro del encuentro que el actuante pretende desarrollar).

Como tercer y último elemento que articula su marco de referencia, el autor se refiere al "equipo de actuación", que vendría a ser un grupo de actores que colaboran en función de representar, para otro equipo que sirve de auditorio, una determinada rutina. Al respecto, Goffman (2006) plantea que

"el equipo puede ser definido como un conjunto de individuos cuya cooperación íntima es indispensable si se quiere mantener una definición proyectada de la situación. El equipo es un grupo, pero un grupo no en relación con una estructura social o una organización social, sino más bien en relación con una interacción o una serie de interacciones en las cuales se mantiene la definición pertinente de la situación" (Pp. 115-116)

A partir de estos tres conceptos medulares (interacción, fachada y equipo), el autor desarrolla un análisis de la vida cotidiana desde una perspectiva dramática, entregando claves que sirven para analizar cualquier encuentro cara a cara y que, para efectos de esta investigación, permiten una descripción detallada de las relaciones que se producen al

interior del establecimiento. Esto, porque dentro de la Convivencia Escolar se enfrentan los diversos estamentos como equipos, que buscan determinar una definición de la situación, para lo cual despliegan tácticas y estrategias en aquellas regiones en las que se encuentran.

2.4.1 Estigma

Considerando que la escuela, como espacio de interacción, permite el encuentro de personas con diversos atributos, algunos de los cuales se ajustan a las expectativas que se tienen dentro de los intercambios sociales que ahí suceden y otros que no, cabe referirse brevemente acerca del concepto *estigma*.

Goffman (2006) considera que

"la sociedad establece medios para categorizar a las personas y el complemento de atributos que se perciben como corrientes y naturales en los miembros de cada una de esas categorías. El medio social establece las categorías de personas que en él se pueden encontrar. El intercambio social rutinario en medios preestablecidos nos permite tratar con 'otros' previstos sin necesidad de dedicarles una atención y reflexión especial" (Pp. 11 - 12).

Ahora bien, cuando un individuo tiene un atributo que lo convierte en alguien diferente y menos apetecible para el resto — que son *normales*, en tanto se ajustan a las expectativas de un determinado intercambio social-, dicho atributo se vuelve un estigma. Cabe mencionar que los normales consideran que el individuo que tiene un estigma no es completamente humano, para lo cual elaboran teorías que justifiquen esa posición y, el estigmatizado por su parte, tiende a creer aquello que se dice. Ahora bien, el estigma es un concepto relacional, porque "un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro y, por consiguiente, no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo" (Pp. 13). Luego, lo que en un determinado contexto puede verse como un estigma, en otro no necesariamente lo es.

Dicho lo anterior, cabe utilizar el concepto estigma para identificar ciertas prácticas y discursos dentro del establecimiento escolar que se refieren a atributos que se consideran

indeseables y que definen el modo en que se relacionan con aquellos que los poseen.

2.4.2 Desviación

Para analizar el modo en que determinadas personas transgreden las reglas que articulan las interacciones cotidianas, resulta conveniente revisar brevemente lo que Becker (2009) define como "desviación".

Establece el autor que todos los grupos sociales construyen reglas que les permiten interactuar dentro de un marco compartido. Estas reglas pueden ser producto de una aprobación formal, donde la fuerza policial sería la encargada de velar por su cumplimiento, como pueden ser efecto de leyes informales, donde las sanciones son establecidas por quienes componen el grupo o por determinados organismos dedicados a ello.

A los individuos o grupos de personas que transgreden las reglas señaladas por la ley formal o informal, Becker (2009) los denomina como "outsiders":

"Esas reglas sociales definen las situaciones y comportamientos considerados apropiados, diferenciando las acciones "correctas" de las "equivocadas" y prohibidas. Cuando la regla debe ser aplicada, es probable que el supuesto infractor sea visto como un tipo de persona especial, como alguien incapaz de vivir según las normas acordadas por el grupo y que no merece confianza. Es considerado un *outsider*, un marginal" (Pp. 21)

El modo en que, al parecer del autor, se ha buscado explicar por qué determinadas personas no logran ajustarse a las reglas y se convierten en marginales, puede ser resumida en tres definiciones de la desviación. Por una parte, se encuentra la definición que él mismo denomina como "simplista", al reducir la desviación a todo aquel que se aleja considerablemente de lo que estadísticamente se establece como el promedio en una determinada categoría. En segundo lugar, rescata la explicación "patológica", donde se concibe el comportamiento del desviado como efecto de una enfermedad y, por lo tanto, como algo que no es saludable. Por último, se refiere a la definición de la desviación como el

fracaso al momento de obedecer y regirse por las reglas que establece el grupo, siendo marginal todo aquel que conscientemente las viola.

A parecer del autor, todas las explicaciones anteriores olvidan que las sociedades están compuestas por una gran cantidad de grupos que tienen sus propias normas de modo tal que las personas pueden actuar de forma desviada en función de las reglas de un grupo, lo que no necesariamente es extensivo si se tiene en cuenta la normatividad de otro conjunto de individuos. En ese sentido es que el autor es enfático en señalar que la desviación es producto de una creación de la sociedad pues son los grupos humanos los que al establecer las normas, crean como contraparte su desviación. Así, la desviación no sería un elemento inherente de lo que realiza quien es considerado como outsider, sino que sería solo producto de la aplicación de reglas por parte de los demás integrantes del grupo.

2.5 Síntesis del marco teórico

En síntesis, el marco teórico propuesto para analizar la Convivencia Escolar al interior del establecimiento estudiado, se centra en los siguientes conceptos claves: la violencia, la violencia escolar y el caso específico de la violencia simbólica; la disciplina y la fabricación de individuos; las interacciones sociales, el estigma y la desviación.

Respecto a la violencia, como contraparte de la Convivencia Escolar, se comprende para efectos de este estudio que, en cuanto tal, supera el daño físico y es producto de una serie de factores que la explican. La violencia escolar, por su parte, se entiende como producto del encuentro de individuos con distintas experiencias de socialización y como base de construcción de sentido. La violencia simbólica, por último, se considera en la dirección propuesta por Bourdieu y Passeron (2006), es decir, como generadora de un habitus que permite reproducir el orden social del cual es producto.

Para el examen de la disciplina, esta investigación ha optado por los lineamientos sugeridos por Foucault (1998). El autor considera que la disciplina es capaz de fabricar individuos

mediante el despliegue de diversos mecanismos y procedimientos, como es el caso del control de la actividad y de la aplicación del castigo para encauzar las conductas. Teniendo en cuenta esto, su inclusión dentro del marco teórico se explica por el fuerte sentido disciplinario que tiene la Convivencia Escolar en la actualidad, tal como quedó señalado en los antecedentes. En ese sentido, interesa en la presente investigación el tipo de sujeto que la Convivencia Escolar, en cuanto disciplina, ayuda a producir.

Para analizar las interacciones sociales, se ha decidido utilizar ciertos conceptos formulados por Goffman (2006b) que permiten orientar una descripción detallada de las relaciones que se producen tanto entre diversas personas, como entre conjuntos de individuos en distintos espacios de encuentro. Teniendo en cuenta que la Convivencia Escolar es ante todo una interrelación entre individuos, cabe considerar conceptos como fachada, interacción y equipo al momento de analizarla. Los conceptos estigma y desviación, este último desde la perspectiva de Becker (2009), aportan más profundidad a la reflexión de las interacciones sociales, pues permiten detenerse en aquellos casos que, de alguna u otra forma, son menos deseables dentro de los espacios escolares y que determinan, en gran medida, el modo en que se convive con ellos y se aborda la diversidad.

Todos los conceptos y enfoques señalados permiten analizar la Convivencia Escolar desde la forma en que se materializa, tanto en los discursos como en las prácticas cotidianas, aportando orientaciones concretas para su descripción y comprensión. A continuación, se presenta el marco metodológico considerado para alcanzar los objetivos de la presente investigación.

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

A continuación, se presenta el enfoque metodológico de la presente investigación, la estrategia y técnicas para la producción de información, el método de análisis de la información, la muestra seleccionada, un resumen de la experiencia en el trabajo de campo y, finalmente, una operacionalización de los conceptos que guían este análisis.

3.1 Enfoque metodológico

Para alcanzar el objetivo del presente estudio, se ha decido realizar una investigación de carácter cualitativa teniendo en cuenta que este tipo de enfoque permite aprehender el esquema de observación desde el cual, quienes son estudiados, ordenan y estructuran sus reglas de significación (Canales, 2006). La investigación cualitativa, entonces, es "un intento de 'comprensión' del otro" (Canales, 2006, Pp.20), lo que es útil para analizar la Convivencia Escolar desde la perspectiva y la visión de quienes forman parte de ella, como también de sus prácticas.

3.2 Estrategia y técnicas para la producción de información.

La presente investigación se desarrolla a partir de datos primarios provenientes, principalmente, de dos técnicas de recolección de datos: la observación participante y la entrevista en profundidad.

La observación participante es el tipo de "investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el *milieu* de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo" (Taylor y Bogdan, 1987, Pp. 31). Respecto a este tipo de técnica, Wacquant sugiere en su libro "Entre las cuerdas" (2006) que la observación participante permite comprender a los actores en su hábitat natural, aproximándose "con el cuerpo, de forma casi experimental" (Pp. 24) a lo que ellos viven de forma cotidiana.

Para efectos de la presente investigación, se realizó una observación participante, o bien "participación con observación" (Wacquant, 2005, Pp. 24) – dadas las características

particulares del modo en que se formó parte del establecimiento estudiado (como docente de aula por veintiún horas a la semana)- durante un año y medio. En ese sentido, se trató de un trabajo que tomó en gran medida las orientaciones metodológicas de la etnografía para llevar a cabo la técnica de observación participante, buscando con ella develar los significados que los integrantes de la comunidad educativa le daban a sus comportamientos. En ese sentido, cabe destacar que el presente estudio no se trata de un estudio etnográfico sino que únicamente se sirvió de las orientaciones de este tipo de metodología para la utilización de la técnica de observación participante, donde es el propio cuerpo el principal instrumento de la investigación.

Para registrar la información, se trabajó con un cuaderno de campo. Este tipo de herramienta consiste, básicamente, en un "registro anecdótico continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la investigación" (Quintana, 2006, Pp. 67). De esta forma, fue posible registrar lo observado de forma constante en ciertos períodos, y menos constante en otros, haciendo especial énfasis en aquellas situaciones que entregaban información que tributaba al objetivo del análisis. Además, se consignaron sensaciones y pensamientos que se generaban dentro del proceso investigativo, buscando así generar una reflexión constante en torno a las prácticas de los actores y las propias, en cuanto a Convivencia Escolar se refiere.

Respecto a las entrevistas en profundidad, Taylor y Bogdan (1987) las definen como "encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras" (Pp. 101), siguiendo el patrón de una conversación más que de un cuestionario fijo e invariable de preguntas y respuestas. A partir de ellas, el investigador puede ser informado sobre lo que sucede en un determinado escenario desde la narrativa del entrevistado, quien describe "lo que sucede y el modo en que otras personas lo perciben" (Taylor y Bogdan, 1987, Pp. 103). La utilización de las entrevistas en profundidad, en el caso de este estudio, permitió

enriquecer los datos obtenidos a partir de la observación participante, complementando lo percibido con los testimonios y puntos de vista de los actores que experimentan diariamente la Convivencia Escolar.

Para llevarse a cabo, se utilizó una "pauta de conversación" para cada uno de los entrevistados, con el objetivo de orientar los encuentros de modo tal que, a partir de sus discursos, se pudiera acceder a la mayor cantidad de información posible sobre el problema de investigación en cuestión. Esta pauta fue dinámica y flexible durante la conversación, a modo tal de profundizar en aquellos temas que permitían acercarse, en mayor medida, a los supuestos desde los cuales los actores construían su habla y articulaban sus prácticas en relación a la Convivencia Escolar.

3.3 Método de análisis de la información

Para examinar la Convivencia Escolar a partir de las prácticas y los discursos de los miembros la comunidad educativa estudiada, se decidió utilizar el método de análisis de datos cualitativos propuesto por Taylor y Bogdan (1987) que, tal como sugieren los autores, se asemeja en gran medida a la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967), pero con una finalidad diferente.

La teoría fundamentada "es un método para descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos, y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes" (Taylor y Bogdan, 1987, Pp. 155). Advierten Taylor y Bogdan que su enfoque, al igual que la teoría fundamentada, "se orienta hacia el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian" (Pp. 159) pero que, a diferencia de ella, el interés está centrado en la comprensión de los escenarios y los individuos desde sus perspectivas, más que en la producción de teorías. En ese sentido, plantean la necesidad de utilizar "los conceptos sociológicos (...) para iluminar rasgos de los escenarios o personas estudiados y para que faciliten la comprensión" (Taylor y Bogdan, 1987, Pp. 159), enriqueciendo así el análisis en cuestión.

Para analizar la información obtenida de los datos, los autores establecen tres fases que contienen una serie de momentos que permitirían alcanzar una comprensión profunda de la situación estudiada. En una primera instancia, se encuentra la fase de descubrimiento, donde el objetivo es identificar todos aquellos temas que se encuentren a partir de los datos, desarrollando tanto conceptos como proposiciones que puedan ser de utilidad para referirse a ellos. Para esto, los autores recomiendan lo siguiente: leer los datos de forma reiterada; registrar todos los temas o ideas que surjan durante la lectura; realizar una búsqueda de temas emergentes (aquello de lo cual se suele conversar, el vocabulario que se utiliza y sentimientos que aparecen de forma repetida, entre otros); elaborar tipologías a partir del modo en que las personas estudiadas clasifican lo que los rodea o en base a esquemas de clasificación propios de quien lleva a cabo la investigación; generar conceptos, entendidos como "ideas abstractas generalizadas a partir de hechos empíricos" (Taylor y Bogdan, 1987, Pp. 163), y proposiciones teóricas; revisar la literatura bibliográfica a modo de encontrar marcos de referencia teóricos que permitan abordar los resultados de la investigación; y, por último, desarrollar lo que los autores denominan "guía de la historia" (Taylor y Bogdan, 1987, Pp. 166), consistente en una oración que describa el trabajo de investigación en general, siendo útil la creación de títulos y subtítulos para hilar el análisis de resultados. En una segunda instancia, Taylor y Bogdan recomiendan realizar un proceso de codificación que implica reunir y analizar toda aquella información que se encuentre relacionado con temas, conceptos, proposiciones o interpretaciones que se hayan enunciado en la fase anterior. Para lograrlo, señalan realizar lo siguiente: desarrollar categorías que permitan codificar los datos obtenidos, asignando una letra o número a cada una de ellas; realizar una codificación de todos los datos, señalando en el margen la letra o número asignado a cada categoría; separar los datos que pertenecen a las categorías creadas, reuniendo todos los datos que forman parte de una misma categoría; revisar los datos que han sobrado, a modo de cerciorarse de que no forman parte de ninguna categoría producida; y, finalmente, revisar las categorías a modo tal de refinar el análisis. La última fase, consiste en interpretar los datos teniendo en cuenta el contexto en que fueron obtenidos relativizando así los descubrimientos que se alcancen. Al respecto, llaman a considerar todos aquellos factores que influyeron en el modo en que se recogieron los datos, teniendo en cuenta, por ejemplo, la influencia que haya tenido la presencia del investigador en el escenario estudiado o los propios supuestos que no son posibles de evitar. Sentencian los autores: "los datos nunca se explican a sí mismos. Todos los investigadores se abrevan en sus propios supuestos teóricos y en sus conocimientos culturales para extraer el sentido de sus datos" (Taylor y Bogdan, 1987, Pp. 174). Para esto, recomiendan realizar una autorreflexión crítica que permita transparentar aquellos preconceptos o sensaciones que se desarrollan durante la investigación.

3.4 Muestra

Para completar la observación, se realizaron entrevistas utilizando una estrategia de muestreo teórico. En este tipo de muestro, el número de casos no es relevante, siendo lo importante "el potencial de cada 'caso' para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social" (Taylor y Bogdan, 1987, Pp. 108). En ese sentido, es un tipo de muestreo no probabilístico, que "depende de las habilidades del investigador para hacer decisiones acerca de qué observar, basado, justamente, en criterios tales como oportunidad, interés personal, recursos disponibles y la naturaleza del problema que está siendo investigado" (Quintana, 2006, Pp. 68).

Teniendo en cuenta el objetivo de la investigación, los criterios de oportunidad y el tiempo disponible, la muestra se ha conformado a partir de los actores claves que forman parte de la Convivencia Escolar y que pueden entregar una mayor cantidad de información sobre el modo en que se materializa a través de prácticas y discursos. En esa dirección, se realizaron seis entrevistas semi-estructuradas, durante el mes de julio y agosto del año 2016. Los entrevistados fueron la encargada de convivencia del establecimiento, como representante del equipo directivo del establecimiento y en función del cargo que ejerce al interior del centro educativo, a la sicóloga encargada de la atención de los estudiantes en temas socioemocionales, a dos docentes y dos estudiantes.

| Seudónimo | Edad | Género | Rol dentro del establecimiento |
|-----------------------------|------|--------|---|
| Encargada de Convivencia | 26 | F | Encargada de Convivencia Escolar, parte del Equipo Directivo. |
| Sicóloga | 26 | F | Psicóloga, parte del Equipo Sicosocial. |
| Docente A | 31 | F | Profesora |
| Docente B | 25 | F | Profesora |
| Estudiante A | 15 | F | Estudiante |
| Estudiante B | 16 | М | Estudiante |

3.5 Experiencia en el trabajo de campo

A finales del año 2014 postulé a la fundación Enseña Chile para ser profesora de Historia, por dos años, en un establecimiento con altos índices de vulnerabilidad social; fue así como comenzó mi experiencia dentro del aula, por lo que a continuación se pasa a relatar parte de esta experiencia en primera persona.

El primer semestre todo me sorprendía. Muchas veces había leído sobre pobreza y educación, pero fue muy distinto verlo en la realidad. Poco a poco, con las exigencias diarias dentro del establecimiento, comencé a naturalizar lo que antes me sorprendía. Las peleas en el patio con todos mirando, las historias de mis estudiantes, la violencia en sus barrios, los abusos dentro de las familias, los cortes de luz por no poder pagar la cuenta, la droga, los familiares presos, las balas en las noches, la plaza del colegio, los sueños de los estudiantes y sus apoderados. Al término del año decidí que quería hacer mi tesis sobre lo que sucedía ahí en la escuela, en específico, en términos de las relaciones sociales que ahí se construían. El desafío principal fue volver a cuestionarme aquello que ya había

naturalizado, lo que significó, en primera instancia, escuchar y observar con más atención, registrando lo que sucedía en un cuaderno de campo.

La principal facilidad que tuve en ese proceso de observación fue el hecho de formar parte de la comunidad educativa y de vincularme con los distintos estamentos de forma personal e informal. Esto me permitió tener el tiempo necesario para visualizar las prácticas de los diversos integrantes del colegio de forma cotidiana.

Respecto a las dificultades en términos del trabajo de campo dentro del colegio, fue que además de estar investigando, siempre fui la profesora de Historia. Formé parte de la Convivencia Escolar que yo misma estaba estudiando, sin dejar nunca mi rol docente dentro de la interacción tanto con mis colegas como con los estudiantes. En ese sentido, me fue difícil ser profesora y socióloga al mismo tiempo, pues en el día a día la necesidad de responder a los requerimientos administrativos y de hacer clases, me dejaba poco espacio para reflexionar sobre las dinámicas de la Convivencia Escolar.

Con respecto a las entrevistas realizadas, ser profesora dentro del establecimiento también generó facilidades y dificultades. Sobre las primeras, entrevistar a la encargada de convivencia y a la sicóloga, con quienes ya se tenía un vínculo construido, permitió que ellas hablaran con soltura, sin tener que explicarme en detalle aquello que yo, por formar parte del centro educativo, ya conocía. Esto posibilitó profundizar en temáticas que mi año de experiencia me habían permitido conocer, enriqueciéndose así la conversación que se tuvo.

Concertar las entrevistas con los estudiantes también fue sencillo. Las dos realizadas se hicieron fuera del colegio y explicitando que, durante el tiempo que durara la entrevista, ellos podían hablar con soltura imaginando que yo era solo una periodista. Temo, en todo caso, que ciertos elementos hayan quedado fuera por el hecho de que nuestro vínculo se formó desde los roles del ser estudiante y ser docente. Sin embargo, cabe mencionar que al igual que con la Encargada de Convivencia y la Sicóloga, el conocer a los miembros y las

dinámicas permitió que las preguntas estuvieran dirigidas de modo tal de poder profundizar en las dinámicas de la Convivencia Escolar al interior del colegio.

Respecto a las dificultades, cabe mencionar la entrevista a los docentes. No fue fácil concertar una conversación con ellos, especialmente debido a su carga laboral y a la opción de resguardar sus opiniones personales respecto al modo en que se organiza el establecimiento. Esto, en todo caso, fue subsanado a partir de la observación participante que me permitió registrar de forma cotidiana los comentarios y las acciones de los docentes dentro del colegio.

3.6 Breves indicaciones sobre el establecimiento estudiado

El establecimiento analizado se encuentra en Pudahuel, una comuna periférica dentro de la capital de Chile, que cuenta con servicios de salud básicos. En términos demográficos, presenta un bajo número de población adulta mayor, según las proyecciones del Censo 2012 y la religión predominante era la católica al momento de realizarse el Censo 2002. Respecto a los indicadores económicos, el Reporte Comunal de Pudahuel, publicado por el Observatorio Social del Ministerio de Desarrollo Social (2014), fija que para el año 2011 un 10,9% de los habitantes de la comuna se encontraba en situación de pobreza, lo que se sumaba a un alto índice de hogares en condiciones de hacinamiento medio o crítico comparado con lo que sucedía a nivel regional y nacional. En términos educacionales, y en base a lo señalado por el reporte estadístico comunal de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2012), la mayoría de los establecimientos de la comuna son de dependencia particular subvencionada, seguido por una de tipo municipal y finalmente privada. La matrícula se distribuye en el mismo sentido, estando especialmente concentrada en los particulares subvencionados. En el Simce, por su parte, la comuna muestra desventaja en los años 2011 y 2012, lo que es menos claro en cuarto básico. Respecto a la PSU, en todos los tipos de dependencia la comuna se encuentra por debajo del promedio regional y del nacional en el año 2010 y 2012, lo que entrega luces sobre el nivel educacional y económico de la comuna en cuestión.

Respecto al establecimiento investigado, cabe mencionar que se encuentra en la zona urbana de la comuna de Pudahuel y que cuenta con un total de 606 estudiantes divididos en cuatro primeros medios, tres segundos medios, cuatro terceros medios y cuatro cuartos medios. En estos dos últimos niveles, los estudiantes se encuentran divididos según su especialidad técnica de nivel medio que son administración, contabilidad y técnico parvulario.

Según la ficha del establecimiento que entrega la Agencia de la Calidad de la Educación en los resultados del Simce 2015, la mayoría de los apoderados del centro educativo declararon tener hasta 9 años de escolaridad y un ingreso del hogar de hasta 300.000 mensuales. Además, se establece que entre un 70,01% y un 100% de los escolares que ahí estudian se encuentran en condición de vulnerabilidad social, siendo el grupo socioeconómico del establecimiento (GSE) clasificado como bajo.

Respecto a los resultados del último Simce, se observa que un 86,1% de los estudiantes que iban en segundo medio el año 2015 obtuvieron un nivel insuficiente en comprensión lectora, de lo que se deduce que están lejos de lograr de forma satisfactoria los aprendizajes esperados para primero y segundo medio, siendo más bajo que el de otros establecimientos de similares características. En el caso de matemáticas, un 69% se encuentra en un nivel insuficiente mientras que solo un 7% logra un nivel adecuado, quedando el resto en el nivel elemental.

En términos de infraestructura, el establecimiento dispone de una sala para cada uno de los cursos señalados, además de una biblioteca, una sala que sirve de laboratorio, dos salas con computadores con conexión a internet, un gimnasio cerrado y una cancha de deportes.

Por último, el colegio tiene una orientación religiosa católica, para lo cual cuenta con un ramo de Religión, además de una pastoral que acaba de fundarse el segundo semestre del año 2016. A pesar de tener una orientación definida, el centro educativo permite el ingreso

de escolares con otras religiones, sin embargo, todos deben asistir al ramo que se imparte además de participar de las festividades religiosas que se celebren.

3.7 Síntesis del marco metodológico

En síntesis, el marco metodológico propuesto para alcanzar los objetivos de la presente investigación tiene su base en un enfoque cualitativo, con estrategias y técnicas de producción de información consistentes en entrevistas en profundidad, dirigidas a una muestra de tipo teórica, y observacion participante, la que es registrada en un cuaderno de campo. En cuanto al análisis de datos, se ha optado por seguir los lineamientos propuestos por Taylor y Bogdan (1987). A continuación, se presentan los principales resultados del análisis de la información reunidos en tres grandes secciones: la normativa escolar, el conflicto y su abordaje, y la violencia.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En este apartado se presenta el análisis de la Convivencia Escolar en el colegio particular subvencionado investigado. Para esto, se describen, analizan y explican las prácticas cotidianas y los discursos de los miembros de la comunidad educativa. Su estructura se organiza de acuerdo a tres categorías que resultaron relevantes al momento de realizar el análisis de los datos, pues daban cuenta del tipo de Convivencia Escolar que existe al interior del establecimiento educativo. Estos conceptos son: normativa escolar, conflicto y violencia; y los tres se problematizan en función de los hallazgos. Para cada uno de los capítulos que siguen, se utilizó la información obtenida mediante la realización de entrevistas en profundidad y la observación participante como un todo, buscando así describir y analizar tanto los discursos como las prácticas cotidianas de los miembros del centro educativo investigado.

4.1 Normativa escolar: ¿aprendizaje o castigo?

Tal como quedó señalado en los antecedentes de la presente investigación, todos los establecimientos escolares deben disponer de un sistema normativo que regule la

interrelación entre los distintos miembros que los componen. Dichas normas, edificadas sobre una cierta propuesta valórica, debieran orientar las conductas, los comportamientos y las expectativas cotidianas de los miembros del establecimiento hacia la consecución de una Convivencia Escolar acorde a lo que se plantea en el marco normativo y legal en dicha materia. En este contexto, más allá de cuáles son las reglas específicas de un establecimiento dado, cabe prestar atención a los modos en que dichas normas se hacen conocer y cumplir dentro de los centros educativos; todo esto, en función de comprender la Convivencia Escolar que en lo concreto se genera.

La observación participante y las entrevistas sugieren, respecto a lo anterior, que la normativa escolar dispuesta en el Manual de Convivencia es utilizada, primariamente, ahí donde el conflicto escala y se considera que requiere de una sanción mayor, la que es gestionada y aplicada por inspectoría (estamento responsable del cumplimiento del Reglamento Interno) y no por los docentes. Tanto es así, que los docentes advierten no conocer en detalle lo establecido en el reglamento y, algunos, manifiestan ni siquiera haberlo leído, de lo que se deduce que no existe una orientación de las conductas, los comportamientos y las expectativas cotidianas por parte de dicho estamento que sea necesariamente coherente con lo que las normas de convivencia disponen.

"No, nunca he leído... Creo que lo ojié un poco." (Docente A)

"No, nunca me he leído el Manual de Convivencia...De flojera, supongo." (Registro de conversación con Docente B., cuaderno de campo, agosto 2016)

Al ser inspectoría el cuerpo que utiliza el manual de Convivencia Escolar para establecer las sanciones, es factible indicar que su función dentro de la institución es, principalmente, guiar los protocolos de acción en aquellos casos en que produce una desviación, adquiriendo así un matiz administrativo y punitivo.

"La inspectora es totalmente disciplina, así como esto se tiene que hacer y esto no. Y yo te sanciono porque en el Manual de Convivencia se establece que a ti no te dejamos consumir marihuana o droga, lo que sea. Es algo más punitivo." (Encargada de Convivencia)

Y, estando orientado a los comportamientos de los estudiantes, el reglamento en cuestión posiciona a los adultos que conforman los centros educativos fuera o por sobre la norma, siendo los encargados de vigilar, registrar, informar y, en el caso de inspectoría, sancionar.

"Yo creo que, de partida cuando me pasaron el manual, me dio lata. De partida fue como: ¿Broma? O sea, no. Estoy metida con mis clases, con mi curso, con mi libro de clases y no tengo tiempo pa' leer este libro, lo siento. Si yo ya sé muy bien que tengo que hacer; o sea, si un cabro chico se me porta mal, anotarlo y llamar al apoderado." (Docente A)

En ese sentido, se trata de un documento que sirve de dispositivo disciplinar que responsabiliza únicamente al estudiantado de las disrupciones al buen mantenimiento de la Convivencia Escolar, restando al resto de los estamentos de los conflictos que se producen.

Ahora bien, aun cuando los docentes no sean los encargados de sancionar a los estudiantes en aquellos casos en que se requiere de una medida mayor, como es la suspensión temporal de clases (los estudiantes no pueden ingresar al establecimiento por un período de tiempo que se determina en función de la falta cometida), no quiere decir que no desplieguen otro tipo de métodos para reducir las desviaciones a las normas que se producen de forma cotidiana al interior del aula. Estas reglas, cuyas transgresiones conllevan una medida, forman parte de una normativa implícita que cada docente controla y aplica a modo de establecer aquello que está permitido hacer y aquello que se considera una falta que deberá ser resuelta en función de mantener una determinada definición de la situación. Estas normas implícitas son lo que Becker (2009) denomina como "pactos informales", cuyo "incumplimiento prevé sanciones informales de todo tipo" (Pp. 21).

"Adentro de la sala, los profesores se hacen respetar como con amenazas. Con la amenaza de 'te echo', 'te vay pa' fuera', 'anotación', 'llamado a apoderado'. Y los profesores que no lo hacen, se les hace más difícil el trabajo. Ponte, hay una profe que nunca ha llamado a apoderado, nunca ha hecho nada, por eso como que la pasan a llevar, aparte que habla muy bajito, no saca la voz pa' decir 'oigan, ya, cállense, escúchenme.'" (Estudiante A)

La observación participante y los discursos de los miembros permiten establecer que las normas implícitas se articulan en torno a una secuencia de "causa – consecuencia". De esta suerte, cuando un estudiante transgrede con su comportamiento uno de los pactos informales dispuestos por el docente, asume las consecuencias como tales sin entrar necesariamente en conflicto con quien controla la sanción. Esto puede ser visto como uno de los efectos de lo que Bourdieu y Passeron (1996) denominan como autoridad pedagógica, donde "los emisores pedagógicos aparecen como dignos de transmitir lo que transmiten y, por tanto, quedan autorizados para imponer su recepción y para controlar su inculcación mediante sanciones socialmente aprobadas o garantizadas (Pp. 61). Lo más llamativo, en ese sentido, es la asociación que realizan los escolares entre autoridad y respeto, y la severidad del profesor al momento de enfrentarse a una desviación en el aula. De esta suerte, el modo en que se ejerce la consecuencia determina en gran medida la autoridad que desde los estudiantes se le confiere a los docentes.

"El profe que impuso respeto fue porque llegó y altiro dijo: 'Conmigo no se pueden pasar de listo porque se van pa'fuera altiro'. Se van pa' fuera altiro y les cito al apoderado. Él espera a la primera y chao, pa'fuera. Un uno. O interrogación. Entonces si llegai tarde del recreo, pa'fuera, interrogación. Nos dice: 'no entras a mi clase nunca más. Ni aunque traigai a tu apoderado, no entrai más a mi clase'. Todos tenemos promedio tres en ese ramo, y él ahora entra y están todos ahí callados, sin celular... porque es estricto. Suponte una vez llegué tarde, me interrogó, un uno al libro." (Estudiante A)

Las desviaciones que comúnmente conllevan una consecuencia están asociadas a asuntos de orden formal (interrupciones, insolencias, uniforme, etc.), que en palabras de Foucault (1996) agruparían a todos los comportamientos que demuestran una desobediencia de los cuerpos al momento de garantizar el arte de las distribuciones dentro de las salas de clases. Se trata, tal como queda explicitado en la cita recién expuesta, de los atrasos al momento de entrar a la sala, de las interrupciones y de las insolencias que a juicio de los docentes impiden la ejecución de su labor.

"Yo creo faltarles el respeto a los profes con más autoridad es hablarles en voz alta... pues, porque incluso la otra vez un compañero como que le golpeó la mesa porque no le dejó explicarle algo que había pasado al profesor y le dijo 'ahh, pero profesor déjeme explicarle' y le golpeó la mesa y el profesor dijo para afuera...así, de una." (Estudiante B)

"Es que el liceo parece cárcel porque tenís que seguir las normas, porque o si no te vay no más po. Tenís que venir con la polera, o sino no entrai a clases no más. Tenís que llegar temprano o sino no entrai a clases. Todo es con amenaza de que no entrai." (Estudiante A)

De esta suerte, corresponde pensar las consecuencias como "sanciones normalizadoras" (Foucault, 1998), donde el objetivo último del docente es encauzar los comportamientos de los estudiantes a modo tal de controlar y mantener la definición de situación que él mismo construye. Estas sanciones forman parte de lo que Foucault denomina como "infrapenalidad", que son propias de todas las instituciones disciplinantes:

"en la escuela (...) reina una verdadera micro-penalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), de la sexualidad (falta de recato, indecencia)." (Foucault, 1998, Pp. 183).

Ahora bien, estas "sanciones normalizadoras" solo cobran sentido al interior del aula, quedando suspendidas fuera de ella, o bien, al exterior del establecimiento.

"Para mí los profesores tienen autoridad dentro del colegio. Dentro del colegio sí, pero afuera, no. Fuera del colegio no tienen lugar. Es solo dentro de la sala, dentro de los límites. Si yo estuviera afuera y tuviera la necesidad, yo creo que les diría garabatos. El tema es adentro del colegio porque claro, afuera no me pueden decir nada en cambio adentro pueden anotar y eso. Es por conveniencia." (Estudiante B)

Esta infra-penalidad que se desarrolla al interior del aula, tal como queda reflejado en las entrevistas y en el cuaderno de campo, es resuelta a partir de medidas principalmente expulsión y de registro. Respecto a las primeras, a las de expulsión, se repite la exclusión de la sala de clases como estrategia para mantener la definición de la situación entregada por los docentes dentro de la interacción con los estudiantes, quedando el derecho a recibir la instrucción sujeto a la conducta de estos últimos. Esta medida no va acompañada de un momento de reflexión donde el estudiante tenga la oportunidad de aprender de lo sucedido transformándose la transgresión en una oportunidad de aprendizaje, sino que tiene como finalidad última permitir la continuación de la clase y del ejercicio docente.

"Los profesores dicen 'anotado' o 'te vay pa' fuera'. Los profes entran a la sala y sacan al que molesta. Ponte, la otra vez, un profe tuvo a un compañero tuvo todo el rato afuera porque llegó tarde. Lo metió cuando tocaron la campana a la media hora, y entró el compañero y lo interrogó y se sacó un uno. El compañero dijo: 'aah, pero viejo' y pa' fuera. Y lo sacó altiro. Duró como menos de un minuto adentro. Y casi siempre lo echa, casi todas las clases. Echa también a los que empiezan a gritar. Pa' fuera." (Estudiante A)

"Para que los alumnos más inquietos los respeten, yo creo que los profesores solo los echan pa afuera y listo, pero ellos no buscan un respeto de ellos hacia el profesor. O sea, los profesores no buscan un respeto, de los alumnos hacia los profesores. Solo los sacan afuera, no es que busquen un respeto. Si buscaran respeto lo harían dialogando y yo creo que así se puede llegar a algo. Pero, claro, nadie se da tiempo de hablar y echan pa afuera y listo, y yo creo que de esa manera los alumnos tienen un poco más de resentimiento con el profesor porque los echa pa afuera." (Estudiante B)

En cuanto a las medidas de registro, destaca la anotación en el libro que, además de permitir una descripción detallada de los comportamientos que se consideran desviaciones según el criterio de cada docente, es un castigo en sí mismo desde el punto de vista de los estudiantes. Como mecanismo de registro, el libro de clases contiene una página llamada "hoja de vida" para cada estudiante de cada curso. Una vez que la página se completa, se comienza a utilizar una nueva hoja al final del libro y así sucesivamente, adjuntando fotocopias vacías de las hojas de vida una vez que se acaban las que incluye el libro de clases. El registro en las hojas de vida del libro de clases permite individualizar a cada estudiante como un caso, siendo requerido que se escriban en detalle todas las transgresiones a las normas que muestre durante la instrucción, como también los reconocimientos positivos que se tengan respecto a su desempeño actitudinal o académico. Llama la atención, en todo caso, que salvo excepciones, el registro se reduce a establecer las desviaciones de los estudiantes en términos principalmente actitudinales y negativos, los que son detallados incluyendo las palabras o los comportamientos exactos a modo que sirvan de evidencia en caso de ser necesaria una sanción mayor. De esta forma, la anotación en el libro se transforma en un recurso de individualización de los estudiantes como casos que pueden ser reconocidos gracias a las descripciones que de sus desviaciones cotidianas se realizan, haciendo de estas últimas una verdadera forma de control y dominio al ser parte de lo que Foucault (1998) denomina como "ciclo de conocimiento de los individuos" (Pp. 186)

"Nosotros le tenemos miedo al libro, de ser anotados. A mí me da risa porque a veces los compañeros ven que los profesores están anotando algo en el libro y gritan: 'jah, pero profe no me anote, no me anote!', y ni siquiera están anotando. Le tienen miedo al libro porque de ahí, con muchas anotaciones, llaman al apoderado para suspenderlo o expulsarlo." (Estudiante A)

Y, en cuanto registro que forma parte del ciclo de conocimiento de los estudiantes, permite calibrar y clasificarlos, lo que sirve para situaciones que ameritan un "historial" del "caso" para definir una sanción mayor o resolver una situación que los involucre.

"Estábamos en clases cuando de repente un estudiante dijo algo con connotación sexual a una compañera, a viva voz, mientras yo explicaba la materia. Lo escuché y le dije que saliera de la sala, registrando lo que había sucedido en el libro de clases, poniendo en vez de las palabras que él había dicho, 'estudiante grita groserías en plena clase'. Se citó a la apoderada del estudiante para resolver el asunto. El profesor jefe me acompañó. Estábamos dentro de la sala él y yo, parados, a un lado de la mesa, la mamá y el estudiante, sentados al otro lado de la mesa, y la inspectora en uno de los costados. Él negó lo que yo decía y, para explicar por qué me creían a mí y no a él, el profesor dijo: 'cómo quieres que te creamos a ti si tienes no sé cuántas páginas con anotaciones negativas'. Con eso su postura fue totalmente deslegitimada y fue suspendido." (Cuaderno de campo, 8 de junio, 2016)

Además de estas dos medidas que coinciden con lo que Foucault (1998) plantea como estrategias de las instituciones disciplinarias, se mencionaron en las entrevistas y se observaron en las prácticas cotidianas la aplicación de sanciones colectivas frente a transgresiones individuales, con el objetivo declarado por los docentes de que los estudiantes se regulen entre ellos y se logre una normalización en el tiempo.

"En el comedor, un docente cuenta que cuando algunos estudiantes molestan en el aula y no le permiten hacer su clase, les dice que guarden todo y les hace un control con nota al libro. Alegan harto, pero lo hacen. Según el profesor, esto sirve porque los estudiantes, al ser castigados todos por lo que hacen unos pocos, con el tiempo se comienzan a regular entre ellos y terminan cediendo a las normas de la sala de clases." (Cuaderno de campo, 23 de Agosto de 2016)

"La profesora de Educación Física nos castiga entonces... Si le levantan la voz, un mes sin gimnasia. Y hacemos tarea, carpeta, cosas así. Una persona, condoro, todos pagamos." (Estudiante A)

Con estas medidas ejemplificadoras, los docentes buscan disciplinar a los estudiantes y lograr el control detallado de sus comportamientos, con el objetivo final de que cumplan con las expectativas que se tienen de ellos para poder mantener la definición de una clase normalizada. Es en ese sentido que puede comprenderse lo que Foucault (1998) menciona cuando establece que la disciplina construye un determinado tipo de sujeto, en este caso con el objetivo de orientar las acciones y los cuerpos de los estudiantes hacia donde los docentes y el resto de los adultos desean.

4.1.1 Síntesis del apartado

La normativa escolar al interior del establecimiento estudiado puede ser comprendida desde dos dimensiones; aquella que se encuentra estipulada en el manual de Convivencia Escolar y aquella que se desarrolla, de forma paralela, entre los docentes y los estudiantes al interior de las salas de clases.

Respecto a la primera, es posible establecer a partir de los hallazgos que el manual de Convivencia Escolar es utilizado principalmente por inspectoría a modo de orientar la aplicación de sanciones en correspondencia a lo que se establece en los protocolos. De esta suerte, el documento pierde su sentido formativo y pedagógico para convertirse en uno

administrativo y punitivo dirigido a vigilar, controlar y sancionar los comportamientos de los estudiantes, dejando fuera o por sobre la norma al resto de los integrantes de la comunidad educativa.

Respecto a la normativa implícita, la que incluye los pactos informales que se establecen entre los docentes y los estudiantes, determinando los primeros sus características y consecuencias, tiene como objetivo normalizar a los estudiantes y permitir la continuidad de la clase. Por lo mismo, las normas implícitas solo cobran sentido al interior del aula, quedando suspendidas fuera del espacio escolar, lo que podría ser un reflejo del poco sentido pedagógico que tienen las medidas impuestas por los docentes en su trabajo cotidiano.

4.2 Del conflicto escolar al estudiante conflictivo

Establece Banz (2008) que:

"el hecho que los conflictos se consideren un problema que es mejor ignorar o como un fenómeno natural que surge entre seres diversos influirá sobre la convivencia. Esto impactará sobre la calidad de la convivencia y en los mensajes que reciben los estudiantes respecto a la aceptación de la diversidad y de las diferencias, las maneras de resolverlas y las habilidades que se deben desarrollar para ello" (Pp. 5).

De esta suerte, la Convivencia Escolar que se genere al interior de un establecimiento dependerá en gran medida de la concepción que se tenga de los conflictos y la forma en que se gestionen. Es por esto que en el presente apartado se analizará el modo en que los docentes definen los conflictos y la forma en que se los aborda; todo, con el objetivo de comprender la Convivencia Escolar que su concepción y gestión producen.

A partir de los datos recogidos durante la investigación, se pudo constatar que los docentes del establecimiento enfrentan los conflictos individualizándolos en quienes los plantean. De esta suerte, no se habla tanto de los conflictos como de las "personas conflictivas" que, de forma general, son aquellos que se desvían de las normas establecidas por los adultos del centro educativo tanto explícitamente (en el Manual de Convivencia), como implícitamente. Es lo que los docentes llaman como "niño problema" o "niño cacho":

"El niño cacho es para los profesores el niño que me está embarrando el curso... y los profesores individualizan toda la problemática que rodea a estos estudiantes en los mismos niños." (Sicóloga)

Para poder analizar los discursos que rodean a "las personas conflictivas", resulta conveniente la propuesta teórica elaborada por Becker (2009) y reseñada anteriormente en esta investigación. Tal como fue señalado, el autor se refiere a un conjunto de definiciones acerca de la desviación que han sido producidas desde la investigación

científica y que cometen lo que para él es un error: la individualización de la desviación y el olvido de su naturaleza social. Estas definiciones que consideran la desviación como producto de algún factor que reside única y exclusivamente en quien comete la trasgresión, como sería un trastorno mental o patologización de la desviación, resultan de gran utilidad para comprender la forma en que en el establecimiento se abordan a los estudiantes conflictivos y, por ende, los conflictos.

Por una parte, es posible establecer a partir de los discursos de los docentes que en determinados casos se asocia la motivación de los estudiantes que plantean conflictos a una causa patológica, donde ellos no serían totalmente responsables de los actos que cometen. Sobre esto, cabe detenerse en la apreciación de la psicóloga del establecimiento, quien advierte que los profesores suelen acudir al equipo psicosocial cuando tienen conflictos con ciertos estudiantes para realizar una "derivación interna", a modo tal que se evalúe al estudiante, se le realice un diagnóstico y se solucione aquello que causa su desviación.

"(...) A mí eso me pasa un poco aquí, eso sí de los profes que los que acuden a nosotras muchas veces es como el recurso que tienen y chao se desligan y se olvidaron. Y vienen como en la onda más que nada de 'ya poh arréglamelo' ... Para mí es como el cacho del que se quieren deshacer, del que quieren que le arreglen." (Psicóloga)

Al patologizar al estudiante y pretender que su cambio de actitud se produzca por "arreglar" aquello que, como una enfermedad, causa la desviación, los docentes adjudican dinámicas sociales a determinantes individuales que residen, única y exclusivamente, en la salud mental del estudiante.

Por otra parte, hay otros estudiantes que plantean conflictos y que se interpreta su desviación a la norma como producto de un fracaso personal al seguir las reglas establecidas. Al respecto, indica Becker (2009) que hay quienes consideran que "una vez

que las reglas vigentes de un grupo son explicadas a sus miembros, podemos señalar con bastante precisión si una persona las ha violado y es, por lo tanto, desde esa perspectiva, un desviado" (Becker, 2009, Pp. 27). En este caso, el desviado es quien conoce las reglas, que han sido definidas con claridad y que, aun así, las transgrede, producto del fracaso personal de controlarse y seguir las normas, y no como antes, de una patología.

"Esta niñita igual tiene problemas de conducta. Hablé con la mamá y claro, peleó con el profesor de Lenguaje, porque no la dejó salir al baño, y se empezó a lavar los dientes en la sala de clases y escupió el basurero. El profesor lo escribió textual en el libro de clases. Yo lo leí, hablé con la alumna y dije: '¿Qué tienes en la cabeza? De partida, ¿qué estás pensando tú? Dime. ¿Esto es un baño?', 'No, es que profesora...', 'Es que, ¿qué?', 'Ya, si sé que las cagué', me dijo. 'Pero es que C., tenemos un compromiso...', 'No, yo no tengo un compromiso. Mi compromiso se acabó'." (Docente A).

Como queda expuesto, la profesora señala que la estudiante identifica que existen determinadas reglas en la sala de clases y reconoce haberlas transgredido de forma voluntaria. De esta suerte, la idea que subyace al modo en que la docente se refiere a ella, es que se trata de alguien con "problemas de conducta" y, por lo tanto, fracasa al intentar auto-controlarse. Al igual que en el caso de la patologización, las razones que definen la desviación como fracaso del estudiante se relacionan con "(...) alguna característica de la persona que las comete que la impulsa necesaria o inevitablemente a hacerlo" (Becker, 2009, Pp. 23). De esta forma, el que el estudiante sea conflictivo se debe a causas propias de su persona, es decir, individuales, y de carácter negativo, reaccionándose a sus comportamientos de forma punitiva. En el caso ejemplificado por la docente, a través de la consignación de la falta en la hoja de vida de la estudiante: "El profesor lo escribió textual en el libro de clases".

Ahora bien, llegado a este punto, cabe detenerse en el hecho de que tanto en la patologización de la desviación como en su consideración en cuanto fracaso, se ignora el

fundamento social que descansa detrás de ella. Esto, para Becker (2009), es un error dado que, a su modo de ver:

"la desviación *no es* una cualidad del acto que la persona comete, sino una consecuencia de la aplicación de reglas y sanciones sobre el 'infractor' a manos de terceros. Es desviado quien ha sido exitosamente etiquetado como tal, y el comportamiento desviado es el comportamiento que la gente etiqueta como tal" (Becker, 2009, Pp. 28).

En ese sentido, tanto la derivación interna del "estudiante problema" (psicóloga) como la resolución punitiva de quien no se auto-controla, y por tanto fracasa en el cumplimiento de la norma escolar (ya sea explícita o implícita), descansa sobre un desconocimiento del proceso de etiquetaje de la conducta desviada, asignando una explicación individual a la infracción de la regla. Así, el estudiante conflictivo es abordado desde un punto de vista negativo, y separado de la "normalidad", sin considerar que es la institución educativa la que crea "la desviación al establecer las normas cuya infracción constituye una desviación y al aplicar esas normas a personas en particular y etiquetarlas como marginales" (Becker, 2009, Pp. 28).

Llegado a este punto, cabe referirse a un último "tipo de estudiante" que es considerado conflictivo por parte de los docentes. A diferencia de los anteriores, en este caso el estudiante no solo es considerado desviado porque transgrede las normas, sino que posee un atributo que lo vuelve menos deseable para el resto y desde ahí se juzga su actuar. Dicho atributo es lo que Goffman (2006) reconoce como un estigma y que, en el caso del establecimiento estudiado, lo tienen todos aquellos que se han visto involucrados en situaciones delictivas fuera de las dependencias del colegio y que, por lo mismo, se han visto involucrados con el Sename.

"Mira, de partida, yo dije hoy día: 'No quiero tener a ese niñito dentro de mi clase'. Porque el ya pasó a otro nivel de agresividad. Él es de los niños que

anda con arma blanca, entonces... Tiene conflicto externo al colegio, con personas que son peligrosas. Entonces es un niño que ya está en otro nivel. Ya no es un niño que quiere estar en el colegio. Es un niño que ya se metió en problemas de verdad y graves." (Docente A)

Las medidas que se toman con los estudiantes que llevan el estigma de haber pasado por el Sename no son las mismas que se aplican al resto del alumnado, especialmente, debido a que se considera que son peligrosos:

"Altera todo el curso, porque el curso no lo quiere, saben que es peligroso. Estuvo suspendido mucho tiempo. No apareció en dos meses. Un mes que no apareció en el colegio. Hoy día, primer día que llega, después de mucho tiempo y estuvo... No te estoy molestando: alcanzó a estar 80 minutos en clases y lo mandaron a la casa." (Docente A)

Cabe mencionar, por último, a propósito de los estudiantes que poseen el estigma de haber estado implicados en actos delictivos, que los profesores consideran que no es su responsabilidad brindarles educación pues quienes están involucrados "en problemas de verdad y graves" (Docente A), debieran ser escolarizados en otro tipo de institución:

"Esto no es un reformatorio para andar recibiendo a niños que andan robando, esto es un colegio." (Cuaderno de campo, mediados de año 2015)

"O sea, el mismo hecho de no hacerse cargo de los niños conflictivos, de tirarles la pelota al profesor jefe, que es culpa del profesor jefe, es como... 'Pero si tú aceptaste a niños que en verdad no necesitaban un colegio'." (Docente A)

Se genera, así, una distinción entre quienes "necesitan un colegio" y les corresponde ser escolarizados en ese tipo de institución, y quienes requieren de otro tipo de organismo que disponga de los conocimientos para trabajar con ellos. Esto es compartido también por el

equipo sicosocial que, a diferencia del modo en que se aproximan a los "estudiantes – problema" que son enviados por los docentes para ser evaluados, consideran que en el caso de los estudiantes que han pasado por el Sename, las herramientas que disponen no son suficientes:

"Pero realmente hay chiquillos que tú deci pucha, y yo me acuerdo del año pasado una profe me dijo, ya po Mayda si esto tampoco es rehabilitación. Y yo también he bajado mis expectativas y también me he dado cuenta de eso, si es verdad, de repente también hay chiquillos que están a otro nivel, es como los que yo te digo que vienen del Sename, están a otro nivel, que nos superan realmente, también hay que asumir eso." (Sicóloga)

Es, entonces, en el caso de los estudiantes que portan el estigma de haber estado en centros del Sename que la definición outsider de Becker (2009) cobra especial sentido, porque al ser vistos como personas que son incapaces de vivir según las reglas que los establecimientos escolares plantean para su "normal" funcionamiento, se considera necesario que sean educados fuera de los "límites" de la escuela, lo que acentuará a la larga su propia marginación.

4.2.1 Síntesis del apartado

En el centro educativo investigado, los conflictos se individualizan en ciertos estudiantes, quienes se consideran los únicos responsables de las situaciones de crisis que se viven al interior del establecimiento. El modo en que se aborda el conflicto, o más bien, al "estudiante conflictivo", es a partir de la patologización de su conducta, del fracaso personal que tienen al momento de adecuarse a las normas vigentes o de un estigma que lo convierte en alguien menos deseable.

Teniendo lo anterior en cuenta, es posible establecer que dentro del establecimiento estudiado la Convivencia Escolar ideal se considera como a-conflictiva (Jares, 1996). En ese sentido, el conflicto debe ser evitado y es considerado como algo no deseable y, en cuanto

tal, debe sancionarse a todos quienes lo plantean a modo de mantener las interrelaciones que se generan al interior del establecimiento en armonía. El resultado de esto es que, al no reconocer el conflicto como una instancia formativa y propia de las relaciones entre seres humanos, se pierde la oportunidad de entregar las herramientas que les permita a los estudiantes construir desde la diversidad y las diferencias (Banz, 2008). Se recurre, por el contrario, a la individualización del conflicto y a su tratamiento desde una perspectiva punitiva, lo que es percibido por los estudiantes de forma negativa, ya que no permite conducir a una mejor convivencia sostenida en el tiempo.

"Si hubiera más preocupación por hacer que las personas fueran mejores personas sería distinto, porque... las personas son así porque no tienen la atención en sus casas, porque tal vez su papás no son presentes, su mamá no, no tienen familias presentes. Igual hay que entender esa parte, pero... necesitan más atención no más. Asaltan, se drogan, se cortan las venas por llamar la atención. Intentan que alguien los ayude, que alguien les diga: 'no, no hagai esto. Esto no, no es la solución para tus problemas...'. Necesitan la atención de gente que la puedan ayudar, aportar..." (Estudiante A)

4.3 La Violencia escolar como recurso de dominación.

Tal como quedó expuesto en los antecedentes, existe un acuerdo en la literatura académica respecto a la correlación existente entre la Convivencia Escolar y la violencia escolar (Redondo 2001; Araos y Correa, 2004; Valdivieso, 2009; Carrasco, 2013: López et. Al., 2013), lo que queda explicitado en la propia Ley sobre Violencia Escolar (2011), donde se establece que la forma más conveniente para disminuir y evitar la violencia en los espacios escolares es educando al estudiantado en todas aquellas habilidades y actitudes que permitan generar una buena Convivencia Escolar. De ahí que cobre relevancia el contar con normas claras, justas y coherentes para todos los miembros, que sean congruentes con lo establecido en el proyecto educativo, y que permitan una mayor integración entre formas de organización horizontales y jerárquicas a modo de promover la participación de los distintos estamentos dentro de los establecimientos educativos.

La investigación realizada sugiere que la violencia escolar que se desarrolla al interior del establecimiento estudiado puede ser presentada, de forma general, a partir de tres grandes hallazgos que son coherentes con el marco teórico y los antecedentes propuestos: la violencia como capital simbólico, la violencia y la definición del medio y, por último, la violencia simbólica y la gestión de los elementos pedagógicos curriculares.

4.3.1 La violencia como capital simbólico

Respecto al primero de los hallazgos enunciados, fue posible desprender tanto de los discursos como de las prácticas cotidianas de los integrantes de la comunidad educativa, que la violencia, tanto física como sicológica, que se produce entre los estudiantes en cuanto pares, forma parte de un ejercicio de construcción de identidad cuyo objetivo último es establecer una distinción en una relación jerárquica. De esta forma, quienes entran en "peleas" lo hacen también motivados por el interés de demostrar quién, en una determinada relación, debe "ser respetado".

"Yo creo que cuando entran en pelea están buscando...he...de, demostrar que él es mejor que el otro, como hacerse respetar." (Estudiante B)

Esto también es señalado por los miembros del equipo directivo y sicosocial, quienes son los que comúnmente se ven involucrados en la resolución de los conflictos que desembocan en enfrentamientos violentos entre estudiantes:

"Para ellos devolverlo de la misma forma es hacerse respetar. Y los golpes para ellos es igual a respeto." (Encargada de Convivencia).

Los docentes coinciden en que en los golpes los estudiantes se juegan el respeto, buscando establecer un límite con quien pretende traspasarlo:

"Pelean mucho. Todo lo resuelven a golpes. De hecho, el mismo problema que hubo con el Dante, que lo agarraron a palos a fuera del colegio, es como: 'A ver...', 'Es que profe, es que aquí se solucionan así las cosas', '¡No! Así no se solucionan las cosas' les digo yo. Yo creo que con los golpes se están jugando... Yo creo que el caso de los golpes, yo lo asocio mucho a temas súper evolutivos en Biología. Yo creo que es un tema de sobrevivencia que está innato en el ser humano, por eso somos animales. Yo creo que el hecho de golpear, el instinto animal, yo creo que ahí te aflora mucho más el lado más primitivo de ser superior al otro, porque yo soy más fuerte que tú. Es marcar un límite, es un respeto." (Docente A)

Como queda expuesto, tanto los estudiantes como los adultos concuerdan en que en el ejercicio de la violencia entre estudiantes se juega el ser respetados, siendo una muestra de debilidad el no responder a una provocación:

"Yo creo que lo que se juega es como el poder, como la dignidad. Eh, como el respeto, yo creo que también va de la mano lo que nosotras hablamos, de esto que, si viven como en un constante defenderse en un constante miedo

entre comillas es porque claro acá el débil, o sea, no sobrevive y eso es real.

O sea, aquí es como, pero tía como voy a dejar que me pase a llevar."

(Sicóloga)

Junto a la idea de que "el débil" no sobrevive, llama la atención la asociación que realizan tanto los adultos del establecimiento como los estudiantes entre lo que sucede en el colegio y una especie de "ley de la selva", donde quién muestra ser el más fuerte es quien finalmente logra imponerse frente al resto.

"Yo creo que acá dentro en el colegio también es la ley del más fuerte, la ley de la selva." (Encargada de Convivencia)

Esto, en todo caso, es percibido de forma negativa en tanto se asocia a una mala convivencia y, en cierto sentido, a una pérdida de humanidad en el trato.

"Somos personas. Se tienen que dar cuenta que no porque ellos, se tienen que interesar porque son alumnos de su liceo los que están conviviendo mal, no se están respetando, no están siendo humanos. Una persona es respetuosa, no simio." (Estudiante A)

Por otra parte, los estudiantes señalan que no cualquiera provoca o busca "entrar en una pelea" con otro; para hacerlo, es necesario asegurarse de que se dispone de un grupo de protección:

"Yo creo que a nosotros nadie nos molestaría en el curso porque ya, si me atacan a mí, yo creo que todos me van a defender y así de simple." (Estudiante B)

Esta protección es lo que ellos mismos denominan como "fianza":

"Deben tener fianza, y si a ellos le faltan el respeto, van a reventarte la casa. Fianza es que si uno se mete con ellos, gente detrás lo está defendiendo, gente detrás lo está protegiendo." (Estudiante A)

De esta suerte, existe una norma implícita o pacto informal que regula la violencia al interior del establecimiento y que consiste, de forma general, en no involucrarse en conflictos que puedan escalar a situaciones de violencia sin asegurarse, antes, de disponer de un grupo de protección. En otras palabras, de contar con un "equipo de actuación" que permita mantener la definición proyectada de una determinada situación (Goffman, 2006b) que, en este caso, es una relación jerárquica basada en hacerse respetar por medio de la violencia.

Ahora bien, al respecto, cobra sentido lo propuesto por Goffman (2006b) quien plantea que un equipo es tal en relación a una determinada interacción que, en este caso, es la que se da entre estudiantes al interior del establecimiento, no necesariamente extendiéndose fuera de los límites del colegio.

"Pero que me vayan a defender acá no da total seguridad, en lo absoluto.

Porque claro, o sea, es dentro de la sala, pero afuera...quedo solo, así que... y
afuera no puedo contar con ellos de que me van ayudar." (Estudiante B)

Llegado a este punto, cabe mencionar que una de las principales causas de los encuentros violentos entre estudiantes que reconoce el equipo directivo y sicosocial del establecimiento, y que fue observado también durante el trabajo de campo, es la "mirada" que, en caso de ser "fea", puede ser percibida como una muestra de desafío.

"Sí, así como de pies a cabeza y, y como con esta mirada de que yo soy más que tú, como un poco desafiante." (Encargada de Convivencia)

Así, quienes no buscan entrar en enfrentamientos violentos no responden a las miradas, siendo esto percibido como una señal de reconocimiento de la posición de poder que tiene

quien "mira feo". En cambio, quienes responden a la mirada por medio de la pelea, buscan desafiar la relación jerárquica.

"Mirarse feo es... como con unos ojos que no son como de, eh, buena amistad... yo creo que si pasa harto en el colegio. Si a mí me lo hacen, yo no hago nada, el que calla siempre gana para mí y entonces yo me doy la media vuelta y me voy. Pero S., yo creo que le pegaría. Pero de repente hay otros, como el caso del S. que si le miran feo yo creo que sí le importaría y buscaría hacerse respetar." (Estudiante B)

Por último, resulta relevante referirse a la tipificación que se realiza de los estudiantes que se consideran violentos, los que son categorizados bajo el concepto de "flaites".

"Los flaites son las personas que se sienten superiores, que son sublevadas, que faltan el respeto de repente, que son ordinarios, no saben hablar. Se distinguen por los garabatos, en el vocabulario, el tono en que hablan." (Estudiante A)

Serían los flaites los que, según el parecer de los estudiantes, entrarían en enfrentamientos violentos con el objetivo de establecer una relación jerárquica y que, para esto, actuarían en equipo asegurados por la protección a la cual se hacía referencia anteriormente.

"Pasan metidos en problemas. Problemas en el colegio, de que, no sé, andan buscando problemas, que le responden, le faltan el respeto al profesor, o andan... Golpeando a los alumnos. Sí. Que hacen 'bullying', se sienten superiores." (Estudiante A)

En definitiva, y tal como ha sido expuesto, el primero de los hallazgos hace referencia a la violencia como medio para distinguirse frente al resto, lo que es posible de analizar mediante el uso de la propuesta teórica de Bourdieu (1995) presentada en el marco teórico; en específico, "el campo". En este caso, los estudiantes que participan de las

peleas que se producen al interior del establecimiento, y que son denominados como "flaites" por el resto, buscan poseer un determinado capital que en este caso sería la violencia, lo que les permitiría tener como ganancia el respeto del resto. En este contexto, "mirar feo" sería una señal de desafío a las relaciones objetivas de dominación, mientras que no responder a una mirada y "darse media vuelta", sería una muestra de reconocimiento y subordinación de las ganancias que dispone el otro ocupante en el campo. De esta forma, los resultados del presente análisis coinciden con la propuesta de Wieworka (2001) al develar que en determinados casos, la violencia puede constituir sujetos y ser fuente de sentido, no traduciéndose necesariamente en una crisis de identidad como señalara Debarbieux (2005).

4.3.2 La violencia y la definición del medio

Ahora bien, ¿qué sucede cuando los enfrentamientos violentos entre estudiantes se producen al interior de la sala de clases? Teniendo en cuenta lo observado durante el trabajo de campo y las entrevistas realizadas, es posible establecer como un segundo hallazgo que en aquellos casos en que la hostilidad escala y desemboca en actos de violencia al interior del aula, se produce un conflicto entre sistemas normativos diferentes que resultan de la diversidad de éticas que regulan las acciones de quienes forman parte de la interacción que ahí se produce (García y Madriaza, 2005).

Teniendo en cuenta lo anterior, cabe mencionar que aquello que en el conflicto entre sistemas normativos diferentes se disputa es la definición del "medio" (Goffman, 2006b) en que se genera la interacción entre los docentes y los estudiantes; a saber, la sala de clases. Mientras los docentes —en cuanto equipo de actuación (Goffman, 2006b)- buscan mantener la adecuación a las reglas que deben regular las acciones, actitudes y comportamientos al interior del aula (normas explícitas e implícitas), los estudiantes que se

_

⁵ Cabe mencionar que, al menos como resultado de la presente investigación, no se encontraron suficientes evidencias para suponer que existe una correlación entre la categoría "flaite" y alguna característica física propia de la persona, como sería el color de piel, sexo, contextura, edad, etc.

enfrentan de forma violenta muestran orientarse por otros códigos que desafían la definición de la situación establecida por los primeros y que modifica la forma en que se concibe el medio. Para los docentes, estos otros códigos formarían parte de un escenario diferente a la sala de clases, donde es el profesor quien encabeza la jerarquía, lo que introduciría en el aula los códigos de "la calle".

"Su comportamiento en la sala de clases no era sala de clases, era la calle. Ellos se comportaban como en la calle. Eso se ve en las palabras, las peleas, la poco... No darse cuenta que hay un profesor adelante." (Docente A)

Cuando el enfrentamiento entre sistemas normativos escala y la definición del medio propuesta por el docente es efectivamente desafiada, quedando las normas explícitas e implícitas suspendidas, los profesores se adecúan a los "códigos de la calle", buscando así mantener la relación jerárquica.⁶

"Un profesor cuenta en la sala de profesores que le dijo a un estudiante que se le achoró 'yo acá dentro soy profesor, pero afuera soy hombre', aludiendo a que afuera él podía pegarle también." (sala de profesores, cuaderno de campo, 30 de junio de 2016)

"Hay profes que entran en un juego ofensivo, y sobre todo pasa entre los hombres y de niños hombres con profesor hombre, porque es como quien gana po soy hombre, cachai, como quien dice lo mas ofensivo, quien es el más pesado. No es como yo soy el profe y te estoy enseñando yo a ti. Eso se olvida... sobre todo cuando hay amenazas, cuando los niños increpan a algunos profes, ellos responden de vuelta como '¿ah sí?, bueno ya po, entonces veámoslo afuera'. Igual, no ha pasado hasta ahora que se peguen afuera. No. Pero... ahí se rompe totalmente todo lo que es como la relación

⁶ A partir de la observación participante y las entrevistas realizadas, es posible establecer que esta interacción se da preferentemente entre profesores hombres y estudiantes hombres.

profesor-alumno. Es como que se rompen los roles." (Encargada de Convivencia)

Es relevante, entonces, detenerse en la importancia que tiene para los docentes la definición del medio al momento de hacer efectivas las normas explícitas e implícitas, sobre todo a modo de evitar los enfrentamientos violentos al interior del aula. No obstante, y tal como quedó señalado, si se produce un traspaso de los códigos que regulan las relaciones fuera del establecimiento al interior de la sala de clases, los docentes dejan su fachada (Goffman, 2006b) de lado y se adecúan al sistema normativo de los estudiantes "violentos", a modo de mantener la estructura jerárquica y la posición de cada uno en ella.

4.3.3 La violencia simbólica y la gestión de los elementos pedagógicos curriculares

La violencia, tal como fue señalado en el marco teórico, no siempre cobra formas visibles. Existe, para Bourdieu y Passeron (1996), otro tipo de violencia que es socialmente aceptable y que permite imponer significados a quienes se les ejerce. Se trata de la violencia simbólica que, para los autores, encuentra en el ámbito escolar un espacio ideal para desplegarse y contribuir a la reproducción social.

Para efectos del presente estudio, se ha optado por abordar la violencia simbólica desde una de sus posibles manifestaciones al interior de los centros escolares: la gestión de los elementos pedagógicos curriculares. Esto contribuye a la comprensión de la Convivencia Escolar al interior del establecimiento, permitiendo indagar en el modo en que las decisiones pedagógicas de los docentes, que están basadas en creencias y expectativas, influyen en los estudiantes y en la relación que entre ambos se genera. De forma general, los docentes concuerdan en la necesidad que han tenido de ajustar los contenidos y las habilidades que establece el currículum formal para sus asignaturas, dada la brecha que

distancia a los estudiantes del nivel en que debiesen estar según la planificación del Marco Curricular y las Bases Curriculares⁷:

"Sí, o sea, obvio que lo he tenido que simplificar caleta, o sea, podría estar haciendo clases mucho más elevadas...pero, tampoco me he rendido, pretendo llevarlos más arriba, pero quizás más pausadamente, quizás por un tema de tiempo no alcance tanto.. pero como que antes yo era, como que me tiraba altiro a pedirles habilidades demasiado elevadas y no podían no más po." (Docente B, registro de audio, sala de profesores, 22 de agosto de 2016)

De esta forma, el ajuste que realizan los docentes consiste en simplificar aquello que se exige para cada nivel, basándose en lo que consideran los objetivos más importantes de cada uno de los contenidos.

"Por un tema de base, tuve que disminuir mucho la complejidad de los ejercicios porque tienen mala base, les cuesta demasiado entonces al final les tengo que pasar el concepto lo más simple posible... es por el tema del conocimiento previo que tienen... Me baso en los objetivos más importantes que tienen los contenidos. Tomo lo más importante de cada unidad." (Docente, registro de audio, sala de profesores, 22 de agosto de 2016)

Esta reducción de los contenidos es percibido por algunos estudiantes, quienes manifiestan sentirse en desventaja respecto a lo que sucede en otros colegios de mayor privilegio económico:

90

⁷Las Bases Curriculares son los Objetivos de Aprendizaje, que incluyen tanto los conocimientos como las habilidades y las actitudes, que están en coherencia con los objetivos generales que son establecidos por la Ley General de Educación por año para cada uno de los niveles de la educación parvularia y escolar.

"... la enseñanza que nos están dando en, acá es demasiado como básica, atrasada (...) Nosotros estamos súper atrasados (...) Por la... el estado económico, nos tiene en desventaja... la parte educativa también, está en desventaja porque la materia es más atrasada, es más como para retrasados." (Estudiante A)

Esta desventaja no es cuestionada por los estudiantes, quienes explican la simplificación de los contenidos por características propias e individuales de ellos como personas, en tanto son "más lentos" que aquellos alumnos de colegios más aventajados en términos económicos:

"Yo siento que los profesores bajan el nivel con nosotros por ser más de abajo po. Porque somos más lentos." (Estudiante A)

A lo anterior, suman el hecho de que los "mejores profesores" buscan desempeñarse en un "trabajo mejor", lo que explicaría también la ventaja y desventaja de los estudiantes en los distintos contextos socioeducativos:

"Eh, sí, porque usted una vez nos dijo, no recuerdo el colegio, pero usted nos dijo que los colegios de Las Condes y de, esos sectores yo creo que van mucho más avanzados que nosotros. No sé, es que también depende del nivel de los profesores porque los de allá yo creo que son mejores profesores que los que tenemos acá, porque tienen otras mejores, enseñ..., o sea, educación. No encuentro que sea injusto. O sea, no, yo creo que si es de una mejor universidad que el otro, se merece un trabajo mejor que el otro." (Estudiante B)

Ahora bien, tanto la simplificación de los contenidos como la existencia de mejores profesores en establecimientos escolares más privilegiados, son mencionados como parte de un orden natural de las cosas, sin discutir la arbitrariedad que genera la brecha que los distancia de recibir una educación tal como la señala el currículum formal:

"Yo creo que no es injusto para los estudiantes que haya gente que tenga mejores profesores que otros, porque si eso es lo que puede tener, que lo tenga nomás." (Estudiante B)

Tomando en cuenta los aportes de Bourdieu y Passeron (2006), la naturalización con la que los estudiantes enfrentan el estar "súper atrasados" en comparación a lo que sucede ahí donde el "estado económico" no lleva a una desventaja, puede ser explicada como un resultado del ejercicio de la violencia simbólica dentro de los espacios educativos. En este caso, y siguiendo la propuesta de los autores, los estudiantes en tanto agentes sociales dominados, aceptarían su propia dominación, considerando la posición en que se hallan como si fuera resultado de algún principio natural. De ahí que no se problematice el hecho de que algunos estudiantes reciban una mejor educación que otros, ni que se considere injusta la brecha que los distancia del nivel en que debiesen estar en cada año de escolarización, mencionando incluso el interés de que, en un futuro, sus descendientes estudien en "mejores colegios" en caso de cambiar su situación económica:

"Si tuviera más plata y me voy a vivir para allá donde hay mejores colegios, yo creo que si metería a mi hijo en un mejor colegio." (Estudiante B)

Habiendo interiorizado las relaciones de poder, donde ellos enuncian que se encuentran en desventaja, es posible establecer que la violencia simbólica ha logrado delimitar la percepción y los pensamientos de estos estudiantes, convirtiendo la arbitrariedad de la imposición de la cultura dominante en algo incuestionable. Esto es más claro aun cuando se les pregunta sobre sus proyecciones:

"Pregunta: ¿En qué te imaginas a tus compañeros en 10 años más?

Respuesta: Eh, yo creo que algunos siendo algo y algunos no, yo creo que el F.C. y, y este caso también P., yo creo que podrían ser algo, porque son inteligentes y son aplicados en la materia." (Estudiante B)

Resulta relevante, de la cita recién expuesta, que el estudiante distinga entre "ser algo" y "no ser algo", discurso que también es compartido por el equipo directivo y que, de alguna u otra manera, es comunicada a través de la acción pedagógica (Bourdieu y Passeron, 2006). Además, y en este caso a diferencia de lo enunciado por los estudiantes, no solo se realiza una dicotomía entre "ser alguien" y "no ser alguien" en la vida, sino que también se distingue entre ser un "cabro bueno" y ser uno "malo". Esto último estaría definido por la posición socioeconómica de los estudiantes. Así, ser "bueno" estaría asociado a una situación económica privilegiada, lo que es enunciado haciendo referencia a dos comunas de Santiago (Las Condes y Vitacura), mientras que ser "malo" sería una consecuencia de vivir en una zona de mayor vulnerabilidad social.

"Ustedes saben que lamentablemente tenemos chiquillos súper malos, para qué estamos con cosas, y no es porque... estamos en un medio que es así. Aquí no estamos en Las Condes o en Vitacura así que la que está pensando, la que está pensando que estamos en Vitacura y que tenemos que tener cabros buenos, excelentes en el colegio, están equivocados, porque aquí son malos (...) Ustedes saben, la gente antigua sabe, con que elementos nosotros estamos trabajando y de alguna manera tenemos que sacarlos adelante, aunque a lo mejor del curso de cuarenta y cinco, diez cabros van a ser algo en la vida, los otros van a irse a lo más fácil." (Registro de intervención de integrante de equipo directivo, Cuaderno de campo, 6 de abril de 2016, Consejo de Profesores).

Ahora bien, una vez comunicado esto a través de la acción pedagógica, los estudiantes, en tanto "individuos educados" (Bourdieu y Passeron, 1996), reconocen como si fueran legítimos los significados que se les imponen, donde "ser algo", o bien, "ser alguien" en la vida, es cumplir con las expectativas actitudinales y académicas que la cultura dominante impone y que les permitirá, según ellos mismos, desenvolverse "adecuadamente" en un futuro, desconociendo las relaciones de fuerza sobre las cuales dicha arbitrariedad se

construye. Luego, quienes no alcanzan aquello que el "sentido común" establece como "conductas razonables", son considerados como personas que no lograrán "ser alguien en la vida", reproduciendo así la arbitrariedad cultural, de lo pensable y lo impensable, de lo que es bueno y de lo que es malo, de la cual dichos esquemas de percepción y acción son fruto.

"A ellos les da lo mismo que los echen de la clase porque ellos no tienen nada fijo para su futuro, o sea, ellos como que no se quieren superar y ya... Yo creo que no quieren hacer nada...O sea, claro, trabajar, pero no un trabajo pudiente como para ser alguien, como para ser alguien en esta vida." (Estudiante B)

En definitiva, el modo en que la violencia simbólica genera un determinado tipo de Convivencia Escolar al interior del establecimiento, especialmente en las salas de clases, está dado por el modo en que las expectativas de los docentes son transmitidas a los estudiantes a través de la forma específica en que se gestionan los elementos pedagógicos curriculares. Tal como quedó expuesto, dicha gestión consiste, de forma general, en una simplificación tanto de los contenidos como de las habilidades a trabajar en el aula, lo que responde al futuro posible que visualizan los docentes para sus estudiantes.

"Aunque sean buenos van a terminar igual que el resto trabajando en lo mismo que el resto, trabajos que no requieren saber tanto detalle." (Profesor, registro en el cuaderno de campo, 23 de diciembre de 2015)

Estas expectativas son reproducidas por los estudiantes quienes distinguen, al igual que los docentes y directivos, entre "ser alguien" y "no ser alguien" en la vida, según se adecúen a las significaciones impuestas por la cultura dominante, y donde "no ser alguien" implicaría llevar una "peor" vida.

"En diez años más, a algunos, uno que otro, yo cacho que como dos, tres del curso no más llegarían a la universidad, sacar título y todo. Los otros como que seguirían en otra vida, otras peores vidas." (Estudiante A)

La posibilidad cierta de no cumplir con las exigencias que implican llegar a "ser alguien" en la vida, determina en gran medida la actitud de ciertos estudiantes quienes no ven en el colegio una posibilidad real de movilidad social:

"Las expectativas de nosotros se nota en los ánimos po, si nadie tiene como ánimo para aprender, porque saben que van a terminar siendo igual que su alrededor... van a terminar siendo, no sé, mediocre. Saben que van a terminar siendo igual que sus hermanos. Eso sienten mis compañeros." (Estudiante A)

Luego, las bajas expectativas de los docentes respecto a los estudiantes, que tienen como correlato las propias significaciones y distinciones de estos últimos, determinan en gran medida el tipo de interrelación que se da entre ambos estamentos. De ahí que la gestión curricular, en cuanto manifestación de la violencia simbólica, resulte un aspecto a considerar para comprender la Convivencia Escolar que en el establecimiento se genera.

4.3.4 Síntesis del apartado

Se señalaba en los antecedentes que el Ministerio de Educación (2011) planteaba como definición de la Convivencia Escolar "la capacidad que tienen las personas de vivir con otras en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca, expresada en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la Comunidad Educativa" (Pp.3). No obstante lo anterior, los resultados del presente análisis permiten advertir que el marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca que existe en el colegio no solo no logra evitar la violencia, sino que es utilizada por estudiantes y docentes, en distintos casos, como recurso para mantener la interrelación armoniosa. La violencia como

recurso en el sentido expuesto se manifiesta dentro del establecimiento investigado, al menos, de las siguientes tres formas:

- Por una parte, como capital simbólico que permitiría tener como ganancia el respeto del resto. Pensándolo en términos de un juego, como Bourdieu (1955) ejemplificara, los estudiantes tipificados como "flaites" son los que están interesados en entrar, mantenerse y ganarse el respeto del resto de los escolares, mediante una serie de estrategias dentro de las cuales destaca "mirar feo" a quienes cuyas posiciones se buscan desafiar. En ese contexto, responder la mirada sería entrar en el juego con el objetivo de aumentar las ganancias (el respeto del resto), mientras que bajar la mirada sería una expresión de subordinación en la estructura de posiciones jerárquicas. Ahora bien, además de estar interesado por tener el respeto del resto, estar preparados para entrar y jugar por obtener mayores ganancias implica que los estudiantes se aseguren un equipo de actuación (Goffman, 2006b) que sirva a modo de mantener la definición de la situación que se busca dar. En todo caso, y tal como plantea Goffman (2006b), ese equipo de actuación solo es tal en función a una interacción determinada, de modo tal que no necesariamente se extiende en encuentros que se produzcan en otros medios que requieren de otras fachadas.
- Por otra parte, como estrategia para mantener la definición del aula como "medio" (Goffman, 2006b) que implica determinadas reglas de interacción, ahí cuando los conflictos se acentúan y se traducen en actos de violencia. Lo que entra en disputa, en este caso, es la definición medio en que se desarrolla la interacción entre docentes y estudiantes, confrontándose así distintos sistemas normativos; a saber, la normativa explícita e implícita impuesta desde los adultos del establecimiento y lo que ellos mismos denominan como "código de la calle". Ahora bien, cuando la definición de las reglas de interacción al interior de las salas de clases efectivamente son desafiadas por los escolares, los profesores se adecúan a los "códigos de la

- calle" buscando así mantener la relación jerárquica, lo que conlleva a una momentánea suspensión de la fachada.
- Por último, como violencia simbólica en los términos que Bourdieu y Passeron (1996) plantean y que en el caso del establecimiento investigado, fue abordada en una de sus posibles manifestaciones que fue la gestión de los elementos pedagógicos curriculares. El análisis de la información permite establecer que la violencia simbólica se expresa en una reducción y simplificación de los contenidos y de las habilidades a trabajar en las diferentes asignaturas, lo que responde al futuro posible que conciben los docentes para sus estudiantes. Estas expectativas, que son transmitidas en la selección de aprendizajes (actitudes, habilidades y contenidos) que realizan los profesores, son asumidas y reproducidas por los estudiantes como algo natural, lo que queda ejemplificado en la distinción que realizan cotidianamente en sus discursos entre "ser alguien" y "no ser alguien" en la vida, según logren cumplir con las significaciones impuestas por la cultura dominante.

4.4 Conclusiones del análisis de información

La presente investigación se propuso como objetivo analizar la Convivencia Escolar en un colegio particular subvencionado de la zona poniente de Santiago a partir de las prácticas cotidianas y los discursos de sus miembros. El análisis efectuado en base a entrevistas en profundidad y observación participante, y organizado en función de los tres conceptos desarrollados en este apartado (normativa escolar, conflictos y violencia), permiten concluir lo siguiente:

En primer lugar, y en relación al análisis de la normativa escolar expuesto en el manual de convivencia, en específico respecto a su utilización cotidiana como marco regulatorio y orientador de las acciones de los integrantes de la comunidad educativa, fue efectuado por ser uno de los elementos concretos que el Ministerio de Educación dispone para controlar la gestión que realizan los establecimientos respecto a la Convivencia Escolar. Lo anterior,

puesto que tal como quedó señalado en los antecedentes, la creación de un reglamento interno que incluya las normas de convivencia, estableciendo los deberes y los derechos de los diferentes estamentos, además de las sanciones y reconocimientos, es un requisito para percibir los recursos monetarios que se entrega a los centros educativos desde el Estado. Teniendo en cuenta lo anterior, los hallazgos sugirieron que el Manual de Convivencia del colegio investigado no logra cumplir su función de servir de marco de actuación que regule las maneras de relacionarse y resolver los conflictos entre los distintos integrantes de la comunidad educativa, sino que solo es utilizado ahí donde las transgresiones por parte de los estudiantes requieren de una sanción mayor, como es el caso de la suspensión de clases. En ese sentido, los adultos quedan fuera o por sobre la norma, adquiriendo el documento un matiz administrativo y protocolar centrado en las faltas que cometen única y exclusivamente los estudiantes. Es por esto que se concluye que en el caso específico del establecimiento analizado, las normas explícitas que componen el Manual de Convivencia no se traducen, en la práctica, en una oportunidad de aprendizaje para los distintos estamentos que componen el centro educativo, reduciéndose a ser una guía disciplinar y punitiva controlada por el estamento a cargo (Inspectoría), no cumpliendo así su finalidad inicial de favorecer el aprendizaje de formas respetuosas de convivir desde la diversidad, tal como quedara expuesto en la "Política Nacional de Convivencia Escolar" (2011). Lo diferente, en específico cuando se trata de comportamientos que no se adecúan a las normas, se aborda desde la sanción que, al ser la suspensión la más comúnmente aplicada ahí donde las consecuencias informales no son suficientes para enderezar las conductas, terminan excluyendo al estudiante que comete la falta a la vez que favorece la normalización, impidiendo la generación de espacios que permitan utilizar la transgresión como una oportunidad de aprendizaje.

Ahora bien, el hecho de que el manual de Convivencia Escolar no controle ni oriente las expectativas y las acciones de los distintos miembros de la comunidad educativa, no quiere decir que no existan otro tipo de normas que sí regulen los comportamientos al interior del establecimiento; tal es el caso de los pactos informales entre docentes y estudiantes. Estos

pactos informales, que forman parte de la normativa implícita entre docentes y estudiantes, son impuestos por los primeros de modo tal que varían de un profesor a otro. De esta suerte, los estudiantes se ven obligados a adecuarse a las normas que cada uno de los profesores establecen como reglas de interacción, pues lo que para uno es una transgresión, para otro no necesariamente lo es.

En estos pactos informales, las reglas y las sanciones que los docentes les imponen a los estudiantes, tienen como finalidad normalizar su comportamiento en el aula a modo de permitir el desarrollo y la continuidad de la instrucción. Las sanciones pueden ir direccionadas únicamente a quien comete la falta, como es el caso de la expulsión de la sala de clases o el registro en la hoja de vida, o bien al resto del curso en su conjunto, a modo de generar una autorregulación del grupo en un futuro.

Dentro de la normativa implícita que se despliega en las salas de clases y que regula las relaciones entre los docentes y los estudiantes, no se generan instancias donde se utilicen las transgresiones como oportunidad de aprendizaje. Esto queda reflejado en el hecho de que el respeto que le tienen los estudiantes a los docentes está sujeto al espacio del aula como lugar de interacción, quedando la relación jerárquica suspendida fuera de los límites del colegio. Es por esto que es posible establecer que no existe una orientación pedagógica en los pactos informales que imponen los docentes, sino que tienen más bien un sentido práctico que consiste, en modo general, en permitir el traspaso de contenidos en un clima que para cada docente favorece el aprendizaje y su propio trabajo.

En segundo lugar, tanto las prácticas cotidianas como las entrevistas realizadas permiten señalar que el conflicto que se produce al interior del aula no se concibe como fruto de relaciones deterioradas entre dos o más personas, sino que se individualizan en determinados "estudiantes – problema" que comúnmente transgreden tanto la normativa explícita como los pactos informales planteados por los docentes.

El análisis de los hallazgos mostró la existencia de tres tipos de explicaciones que entregan los docentes, e incluso el resto de los miembros de la comunidad educativa, a las conductas desviadas de los "estudiantes – problema". Por una parte, se observó una patologización de determinados escolares, donde se asocia su comportamiento a factores de tipo personal que residen principalmente en su salud mental. En estos casos, se intenta evitar los conflictos a partir de la derivación interna, buscando que la problemática se resuelva como si de una enfermedad se tratase. Por otra parte, se advirtió la explicación del "estudiante – problema" como producto de un fracaso personal que tienen determinados escolares de seguir las normas que regulan determinadas interacciones. A diferencia del caso anterior, el escolar conoce las reglas, sin embargo, algo en él le impide acatarlas del modo en que se espera que se haga. En este caso, se busca evitar la generación de conflictos, o bien de resolverlos, a través de medidas punitivas que implican, en general, las señaladas a propósito de la normativa explícita y de los pactos informales; a saber, la suspensión temporal de clases, la expulsión de la sala, el registro en el libro de clases y la sanción colectiva. Por último, se reparó en una explicación que vincula la transgresión a un estigma que porta quien la comete y que, en cuanto tal, lo vuelve en una persona menos deseable. Este es el caso de los estudiantes que, por motivos delictivos al exterior del establecimiento, han estado en instituciones del Sename. A diferencia de los otros dos, en este caso los docentes son más extremos en sus posturas al señalar que se trata de personas peligrosas que debieran ser formadas en otros tipos de establecimientos que cuenten con las herramientas necesarias para educarlos.

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible concluir que en el establecimiento investigado el conflicto no se concibe como una interrelación social entre dos o más personas que está deteriorada, donde el docente formaría parte de la situación conflictiva, sino que se individualiza únicamente en los estudiantes. De esta forma, el conflicto deja de ser abordado como un aspecto natural inherente a toda comunidad humana, para ser reducido a determinados estudiantes que se conciben como los únicos responsables del deterioro de las relaciones. De esta suerte, se falta a la propia definición de educación entragada por la

Ley General de la Educación (2009), donde se plantea que la convivencia debe ser enseñada en los centros educativos escolares, aprovechando las situaciones de conflicto para entregar las herramientas que les permitan a los estudiantes, en un futuro, convivir de forma armónica a pesar de las diferencias. Al marginar a quien transgrede la norma, el mensaje indica que es necesario identificar a quien porta el conflicto y excluirlo, para mantener la relación armoniosa al interior de la sala de clases. Resulta interesante, entonces, que si bien con lo anterior se logra lo que la Política Nacional de Convivencia Escolar (2011) plantea (coexistencia armónica que resulta de la interrelación positiva entre los miembros de una comunidad escolar), esto se hace desde la marginación del proceso educativo de todo quien que se desvía de las reglas impuestas por los profesores y del sistema normativo propio de la escuela.

En tercer y último lugar, en el caso de la violencia, los hallazgos de la presente investigación permiten comprender la convivencia escolar al interior del establecimiento en tres direcciones: la violencia como capital simbólico entre estudiantes, la violencia para mantener la definición de la situación ahí donde entran en conflicto los códigos de los docentes y determinados estudiantes, y la violencia simbólica al interior de las salas de clases.

En el caso de los estudiantes, la violencia se utiliza como capital simbólico que permite tener como ganancia el respeto del resto de los escolares. Para poder mantener y acrecentar el respeto, en cuanto ganancia, los estudiantes utilizan estrategias que permiten desafiar las posiciones del resto a la vez que confirmar la propia. Una de estas estrategias es "mirar feo" a los demás estudiantes, encontrando en quienes "bajan la mirada" una señal de subordinación y quienes la enfrentan una expresión de desafío a la relación jerárquica.

Para poder entrar en ese juego, los estudiantes que buscan acrecentar el respeto que se les tiene deben asegurarse de disponer de un equipo de actuación, que en base a una relación de solidaridad, actúe como señal de protección frente al resto. Ahora bien, esa solidaridad

solo es tal en función de una interacción determinada en un medio particular, en este caso, la sala de clases y, en mayor medida, el patio del recreo. En ese sentido, la solidaridad que disponen quienes quieren acrecentar el respeto por medio de la violencia, solo es efectiva dentro de los límites del establecimiento, no siendo necesariamente extensiva hacia el exterior.

En el caso de los docentes y los estudiantes al interior de la sala de clases, la violencia también es utilizada para mantener la relación armoniosa dentro de la interacción, ahí donde los sistemas normativos diversos se ven enfrentados. En ese contexto, cuando el sistema normativo que traen determinados estudiantes desde afuera del establecimiento, que los docentes denominan como "códigos de la calle", entran en conflicto con las reglas explícitas o implícitas impuestas por los docentes, estos últimos hacen uso de la violencia en cuanto relación de dominación, buscando así mantener la definición del medio como sala de clases.

Por último, y en un nivel más sutil, se encuentra la violencia simbólica que se despliega de forma cotidiana al interior del establecimiento. Para el caso específico de esta investigación, se decidió abordarla desde una de sus posibles manifestaciones que es la gestión de los elementos pedagógicos curriculares, pues entrega pistas relevantes del modo en que los docentes conciben a los estudiantes y, por tanto, se relacionan con ellos.

El análisis de la información permite señalar que, de forma general, la violencia simbólica se expresa en la gestión de los elementos pedagógicos curriculares a través de una reducción y simplificación de los aprendizajes esperados para cada uno de los niveles, lo que responde a las bajas expectativas que los docentes tienen de los escolares que ahí se educan. Los estudiantes perciben lo anterior y se lo explican a sí mismos como algo natural, ordenando sus propias creencias y orientaciones éticas a partir de las significaciones impuestas por la cultura dominante, donde "ser alguien" y "no ser alguien" en la vida depende de cómo se adecúen a lo que aquella, mediante la comunicación pedagógica, establece como correcto.

Teniendo en cuenta estas tres formas en que la violencia se manifiesta al interior del establecimiento, cabe detenerse en la importancia que adquiere el ampliar la concepción que de aquella se tiene dentro de los espacios escolares. La violencia no solo puede ser vista como una agresión, ya sea física o verbal, sino que es necesaria analizarla como recurso de dominación que, en último término, tiene como resultado la reproducción de las condiciones de marginación y segregación de estudiantes. De esta forma, la violencia como capital simbólico origina una convivencia escolar que contiene otras formas de solidaridad recíproca y que genera relaciones de respeto; la violencia para mantener la definición del medio como sala de clases, ahí donde los sistemas normativos de los docentes y estudiantes entran en conflicto, también busca reestablecer una buena convivencia; y, por último, la violencia simbólica con sus consecuencias en las propias creencias y expectativas de los estudiantes.

5. CONCLUSIÓN

La presente investigación se planteó con el objetivo de analizar la Convivencia Escolar en un colegio particular subvencionado de la zona poniente de Santiago a partir de las prácticas cotidianas, los discursos de sus miembros y el marco normativo y legal en que están insertos. Para el análisis y explicación de las prácticas se elaboró un marco teórico y metodológico, el que fue revisado en función de los hallazgos que tanto la observación participante como las entrevistas realizadas fueron revelando. En términos concretos, para abordar la Convivencia Escolar se decidió analizar la normativa escolar, los conflictos y la violencia al interior del establecimiento estudiado, los que en conjunto entregaron claves para comprender el modo en que la interrelación entre los miembros se desarrollaba cotidianamente. Cabe agregar que para efectos del estudio, se consideró analizar aquello que sucedía en dos medios por ser aquellos donde más se generaban conflictos; a saber, la sala de clases, donde predominan las relaciones y tensiones entre docentes y estudiantes, y los espacios de recreación, donde hay mayores posibilidades de que los conflictos que se producen entre los estudiantes escalen a situaciones de violencia.

Los hallazgos de la investigación permiten concluir que en lo relativo al marco normativo, cuya expresión practica es el Manual de Convivencia, este tiene un sentido esencialmente administrativo y protocolar, focalizado en las transgresiones a las normas que cometen únicamente los estudiantes. En ese contexto, el manual de convivencia se reduce a un documento con carácter meramente punitivo que sanciona las faltas del estudiantado como si se trataran de efectos producidos por determinantes individuales. En cuanto a lo que sucede al interior del aula, se observó que entre los docentes y los estudiantes existen pactos informales que traen como consecuencias sanciones también informales las que, al depender de las expectativas y los intereses de cada docente en específico, no son necesariamente coherentes con lo que desde el Manual de Convivencia se estipula. Esta observación es coincidente con lo señalado por el Núcleo de Educación de la Universidad de Chile (2008) acerca del desajuste entre lo que se estipula en los Manuales de

Convivencia y lo que efectivamente se hace en las prácticas cotidianas, lo que resulta en una pérdida de eficacia del documento al convertirlo en normativa inerte y descontextualizada.

En el contexto anteriormente expuesto, cobran relevancia los conceptos que articulan la obra de Foucault (1998), pues permiten comprender en qué medida las sanciones normalizadoras actúan a modo de encauzar los comportamientos de los estudiantes, siendo especialmente relevante para la continuidad de la instrucción y el control de la situación dentro del aula, la micro-penalidad propia de todas las instituciones disciplinantes. El docente busca, entonces, definir la situación al interior de la sala de clases mediante una micro-penalidad del tiempo, de la actividad, de la manera de ser y de la palabra que le permiten, a la larga, establecer la pauta normativa para sostener su posición de control y dominio en su relación con el estudiantado. Ahora bien, si los hallazgos de la investigación advierten que la relación jerárquica que existe entre los docentes y los estudiantes se circunscribe a la sala de clases y al establecimiento escolar, quedando suspendida fuera de los límites de este, cabe preguntarse sobre la posibilidad cierta de que, tal como propusiera Foucault (1998), la escuela sea capaz de construir sujetos en la actualidad. ¿Sigue siendo la escuela capaz de fabricar determinados tipos de sujetos mediante la disciplina o se ha convertido en una institución porosa donde se encuentran y conviven individuos con distintas experiencias de socialización como señalara Dubet (1998)?, ¿Cómo es posible aportar a la construcción de un sujeto capaz de convivir de forma armónica y solidaria, en condiciones en que la escuela ya no es un santuario donde se eduque en valores percibidos como universales? Si bien no es el objetivo de la presente investigación responder a esas interrogantes, si resulta relevante al menos plantearlas teniendo en consideración las observaciones anteriormente expuestas.

En relación a los conflictos, los resultados del análisis permiten concluir que dentro del establecimiento investigado no se les considera como producto del deterioro de una relación entre individuos o grupos de individuos, sino que se les individualiza en

determinados estudiantes. La noción de desviación propuesta por Becker (2009) entrega herramientas teóricas para abordar el fenómeno expuesto, al establecer que las explicaciones que comúnmente se entregan desde la investigación científica a por qué determinadas personas no logran ajustarse a las reglas, olvidan que la transgresión es producto del propio establecimiento de normas que realizan los grupos o sociedades. De esta forma, la desviación no sería algo inherente a quien comete la transgresión, sino que sería producto de la aplicación de las normas por parte del resto que sí se adhiere. Dentro del establecimiento investigado fue posible observar el mismo tipo de explicaciones, ya no desde la literatura científica, sino por parte de los mismos docentes en relación a las transgresiones que cometían los estudiantes.

Se pregunta Becker (2009), ¿por qué determinados individuos que pertenecen a un grupo tienen interés en que el resto cumplan sus reglas?, pues porque consideran que son importantes para su propio bienestar. Desde esta perspectiva, y volviendo al caso investigado, los docentes del establecimiento evalúan la convivencia escolar, manifestada en una interrelación armoniosa entre los distintos miembros del establecimiento, en función de la obediencia a sus propias normas, implícitas y explícitas, por parte de los estudiantes. Así, juzgan como algo negativo a su bienestar y contrario a la convivencia escolar, todo aquello que se desajuste a sus expectativas de comportamiento y actitud dentro de sus salas de clases, excluyendo del proceso de aprendizaje a quienes se desvían. Por último y siguiendo el razonamiento propuesto por Becker, ¿Quiénes tienen la capacidad de obligar a individuos de otros grupos a seguir sus reglas? Y, en este caso, son Bourdieu y Passeron (1996) quienes permiten señalar una respuesta: los docentes son los que tienen la capacidad de obligar al estudiante, al disponer de autoridad pedagógica, la que es reconocida y legitimada por estos.

Llegado a este punto es posible concluir que el conflicto, dentro del establecimiento analizado, no se utiliza como oportunidad formativa, marginando a quien "lo porta", reduciéndose así las instancias que les permitan a los estudiantes formarse para convivir

desde la diversidad. La patologización, la consideración de la falta a la norma como un fracaso o incapacidad personal de regular los propios comportamientos y la explicación a partir del estigma, en términos de Goffman (2006), impiden enfrentar los conflictos como producto natural de relaciones en las sociedades humanas. Los conflictos se individualizan y se excluyen a modo de mantener lo que los adultos del establecimiento, y en particular los docentes, consideran una sana convivencia escolar.

En el caso de la "violencia", los hallazgos de la presente investigación plantean que en el centro educativo analizado sí existe un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca que, a diferencia de lo que se señala en la definición de la Convivencia Escolar (MINEDUC, 2011), utiliza la violencia como recurso para mantener la interrelación armoniosa entre los distintos estamentos, en específico, entre los estudiantes, y entre los escolares y los docentes. Para el caso de la interrelación entre estudiantes, la propuesta teórica de Bourdieu y Passeron (1996), en particular los conceptos de campo y capital simbólico, permitieron describir y analizar el modo en que se vinculan de forma cotidiana. En estos términos, se puede concluir que los escolares utilizan la violencia como capital simbólico que les permite tener como ganancia el respeto del resto de sus compañeros. Este respeto es posible de mantener y acrecentar mediante estrategias que tienen como objetivo desafiar la posición del resto. Ahora bien, para comprender el modo en que los estudiantes entran al juego de desafíos de posiciones, fueron los planteamientos de Goffman (2006) los que permitieron distinguir la importancia que tenía contar con un equipo de actuación que, en base a una relación de solidaridad, se considerara una señal de protección frente al resto de los estudiantes.

Al interior de la sala de clases, se observó que la violencia era utilizada por los docentes cada vez que el sistema normativo que traían los estudiantes desde el exterior del establecimiento entraba en conflicto con las reglas impuestas por los docentes, desafiando la definición del medio como sala de clases. Además de lo anterior, otra observación relevante se relaciona con el rol que juegan las expectativas que tienen los docentes

respecto a los estudiantes y que determinan en gran medida el modo en que se interrelacionan con ellos, que puede ser analizado a partir del concepto de violencia simbólica desarrollado por Bourdieu y Passeron (1996). Esto permitió comprender el modo en que las significaciones de la cultura dominante, mediante el trabajo pedagógico que realizan cotidianamente los docentes, determinaba en gran medida las creencias y orientaciones éticas de los estudiantes, definiendo sus motivaciones, proyecciones personales y convivencia diaria con el estamento docente.

Del análisis sobre la "violencia" al interior del establecimiento, puede concluirse que se trata de un fenómeno más complejo de lo que se define en el marco normativo y legal actual. La violencia no es simplemente el "antónimo" de la convivencia escolar, sino que en cuanto tal puede ser utilizada como recurso de dominación y control que permite, a la larga, generar y/o mantener una coexistencia armónica entre y dentro de los estamentos en conflicto.

En relación a los límites de la presente investigación, cabe mencionar lo ya señalado en el marco metodológico: el doble rol que jugó la autora, como investigadora y también profesora dentro del establecimiento. En este sentido, todas las entrevistas realizadas pueden haberse visto permeadas por "la fachada" (de profesora, en este caso), en términos de Goffman (2006), que se mantuvo en el transcurso de ellas, pudiendo haber influido en los discursos de los miembros. Una segunda limitación, y también en el sentido anterior, fue que el rol de profesora dificultó la comprensión del modo en que convivían de forma cotidiana los estudiantes en sus espacios de interacción, especialmente en los recreos, pues sus propias fachadas pueden haberse adecuado modificando sus conductas al reconocer a la investigadora como parte del cuerpo docente que, en cuanto tal, es un equipo distinto al de ellos. Por último, como límite de este estudio, cabe señalar la focalización de la problemática en dos de sus estamentos: los docentes y los estudiantes, dejando fuera del análisis la participación del resto de los miembros. En esa dirección, el estudio planteado, los autores seleccionados en el marco teórico y la propuesta

metodológica pueden abrir pistas para futuras investigaciones que busquen ampliar el análisis a otros estamentos que conviven dentro de los centros educativos, a modo de comprender el modo en que se interrelacionan entre ellos, como sería el caso de los paradocentes y auxiliares de la educación. Otra tarea pendiente para futuras investigaciones sobre convivencia escolar sería la inclusión de variables en el estudio como, por ejemplo, el sexo o el origen étnico de los estudiantes y docentes, con el objetivo de determinar en qué medida estos aspectos influyen en la interrelación que se genera entre los miembros de la comunidad educativa.

Como proyección de los hallazgos de este estudio, cabe detenerse en cómo hacer efectiva la materialización de las directrices que emanan desde el Ministerio de Educación respecto a los aprendizajes que van más allá de los contenidos y que apuestan por crear una sociedad más democrática, con ciudadanos preparados para convivir desde la diversidad. La experiencia obtenida durante el trabajo de campo, las entrevistas realizadas y el propio ejercicio docente dentro del establecimiento permiten efectuar un aporte reflexivo al respecto: es necesario comprender los establecimientos escolares como instituciones porosas que contienen diversas formas de socialización y que, justamente desde esa diversidad, es que construyen los individuos sus relaciones cotidianas. En ese sentido, cabe profundizar en la apuesta valórica expresada en la definición de convivencia escolar (Política Nacional de Convivencia Escolar, 2011), especificando qué se debe entender por conceptos como "respeto mutuo", "solidaridad recíproca" y "coexistencia armónica", teniendo en consideración que todos esos términos adquieren diversas formas según el modo de socialización en el que se desplieguen, y que sin explicitarse sus definiciones, caben dentro de una comprensión de la violencia que supere la agresión física y sicológica. Lo anterior, pues tal como se señaló anteriormente, la violencia como capital simbólico es capaz de producir una coexistencia armónica basada en vínculos de solidaridad recíproca y relaciones de respeto mutuo.

6. BIBLIOGRAFÍA

Araos, C., & Correa, V., (2004). "La escuela hace la diferencia". Seminario de titulación. Fundación Paz Ciudadana y Pontificia Universidad Católica de Chile.

Banz (2008). "Convivencia Escolar". Documento Valoras UC, Chile.

Becker, H. (2009). "Outsiders, hacia una sociología de la desviación". Madrid: Siglo XXI.

Bellei, C., & Vanni, X. (2015). "The evolution of educational policy in Chile, 1980-2014". En Schwartzman, S. (ed.) "In Education in South America". Gran Bretaña: Bloomsbury Publishing.

Berger, P. & Luckmann, T. (2001). "La construcción social de la realidad". Buenos Aires: Amorrortu editores.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2011). "Historia de la Ley 20.536 sobre violencia escolar". Chile: Diario Oficial.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2012). "Reportes Estadísticos Comunales 2012". Recuperado

de: http://reportescomunales.bcn.cl/2012/index.php/Categor%C3%ADa:Comunas

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2012). "Subvención escolar preferencial". Extraído el 16 de abril desde www.bcn.cl documentación http://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/subvencion-escolar-preferencial

Bourdieu, P. (1995). "Respuestas. Por una antropología reflexiva". México: Grijalbo.

Bourdieu, P. (1997). "Razones prácticas, sobre la teoría de la acción". Barcelona: Arangrama.

Bourdieu, P. (2007). "El sentido práctico". España: Siglo veintiuno

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1996). "La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza". México: Fontamara.

Bugueño, X., & Mena, I. (2008). El sentido del reglamento de convivencia: lógicas y sugerencias para su construcción. Documento Valoras UC, Chile.

Canales, M. (2006). "Metodologías de la investigación social". Chile: LOM ediciones

Carrasco, Á. (2009). "¿Cómo evaluar la convivencia escolar? La mirada desde los estudiantes". Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2(1).

Casas, L. (2008). "La Convivencia Escolar, Componente Indispensable del Derecho a la Educación". Santiago: UNICEF.

Centro de estudios MINEDUC (2012). "Medida de segregación escolar: discusión para el caso chileno. Serie de Evidencias, 1(12).

Centro de Estudios MINEDUC (2015). "Variación de matricula y tasas de permanencia por sector". Santiago.

Cid, P., Díaz, A., Pérez, M., Torruella, M., & Valderrama, M. (2008). "Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar". En: Ciencia y enfermería, 14(2), 21 – 30.

Comisión Nacional para la modernización de la Educación (1995). "Los desafíos de la educación chilena frente al Siglo 21". Chile: Editorial Universitaria.

Cox, C. (2003). Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile. Santiago: Editorial Universitaria.

Delors, J. (1996). "La educación encierra un tesoro . Informe de la Comisión de Educación para el Siglo XXI". Madrid: Santillana.

Di Napoli, P. (2010). "La construcción simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio

socio-educativo sobre las tipificaciones que los jóvenes de educación secundaria producen acerca del 'alumno violento'". Buenos Aires: Anuario de investigación de ciencias de la educación, UBA.

Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). "En la escuela. Sociología de la experiencia escolar". Buenos Aires: Losada.

Foucault, M. (1998). "Vigilar y Castigar, nacimiento de la prisión". España: Siglo XXI.

García, M., & Madriaza, P. (2006). "Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile". Estados de Psicología, 11(3).

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). "The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research". New York: Aldine Publishing.

Goffman, E. (2006). "Estigma: la identidad deteriorada". Buenos Aires: Amorrortu editores.

Goffman, E. (2006b). "La presentación de la persona en la vida cotidiana". Buenos Aires: Amorrortu editores.

Jares, X. (2002). "Aprender a Convivir". Revista Universitaria de Formación del Profesorado, Nº44, 79 – 92.

Ley № 20.248. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 01 de febrero de 2008.

Ley № 20.370. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 17 de Agosto de 2009.

Ley № 20.529. Diario Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 27 de Agosto de 2011.

Leyton, I. (2014). "Revisión de contenidos relativos al desarrollo de conocimientos y habilidades de Convivencia Escolar en la Formación Inicial Docente de educación media en

dos universidades de la Región Metropolitana". Tesis de Magíster, Universidad de Chile, Santiago.

López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, Á., López, K., & Karmy, M. (2011). "Individualizando la violencia escolar: análisis de prácticas discursivas en una escuela municipal de la región de Valparaíso". Revista Psikhe 20(2).

López,V., Ascorra, P., Bilbao, M., Carrasco, C., Morales, M., Villalobos, B., & Ayala, A. (2013). "Monitorear la convivencia escolar para fortalecer (no disminuir) las capacidades de las escuelas". Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6(2).

Malvaceda, E. (2009). "Análisis psicosocial de la violencia. Entre el conflicto y el desarrollo social". Cuad Difus 14 (26).

Martin-Baró, I. (1988). "Acción e Ideología: Psicología Social desde Centro América". San Salvador: Uca Editores.

MINEDUC (2002). "Política de Convivencia Escolar. Hacia una educación de calidad para todos". Santiago: Unidad de Apoyo a la Transversalidad. División de Educación General.

MINEDUC (2003). "Marco para la Buena Enseñanza". Santiago: Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas (CPEIP).

MINEDUC (2009). "Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009". Santiago.

MINEDUC (2011). "Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo. Orientaciones para abordar la Convivencia escolar en las Comunidades Educativas". Santiago: Equipo de Convivencia Escolar, Unidad de Transversalidad Educativa.

MINEDUC (2011). "Documento Síntesis. Política Nacional de Convivencia Escolar". Santiago: Unidad de Apoyo a la Transversalidad. División de Educación General.

MINEDUC (2013a). "Análisis de proyectos educativos de los establecimientos educacionales

chilenos". Chile: Unidad de Apoyo a la Transversalidad. División de Educación General.

MINEDUC (2013b). "Clima de convivencia escolar según los estudiantes de II medio". Apuntes sobre la calidad de la educación 1(10).

MINEDUC (2015). "Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018". Santiago: Unidad de Apoyo a la Transversalidad. División de Educación General.

MINEDUC, (2016). "La experiencia escolar de los alumnos en educación básica y su relación con indicadores de desarrollo personal y social del establecimiento". Chile.

Muñoz, T., Saavedra, G., & Villalta, P. (2007). "Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile". Revista de Pedagogía, 28(82), Universidad Central de Venezuela.

Nail, O., Muñoz, M., & Anosera, N., (2012). "Normativa y reglamentos de convivencia escolar, ¿una oportunidad o una carga para la escuela?". Educere, Investigación arbitraria, 55.

Núcleo de Educación (2008). Informe de Análisis: Manuales de Convivencia Escolar. Santiago: Universidad de Chile.

Observatorio Social, Ministerio de Desarrollo Social (2014). "Reporte Comunal: Pudahuel, Región Metropolitana". En: Serie Informes Comunales, nº1.

Organización Panamericana de la Salud (2002). "Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen". Washington: OPS.

Ortega, R. (2012). "La Convivencia Escolar y la Construcción de Sujeto en la Escuela". Santiago: Núcleo de educación, departamento de sociología, Universidad de Chile.

Prieto, M. (2005). "Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria". Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10(27), 1005-1026

Prieto, M., Carrillo, J., & Jiménez, J. (2005). "La violencia Escolar. Un estudio en el nivel medio superior". Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10(27), 1037 – 1045.

Quintana, A. (2006). "Metodología de investigación científica cualitativa", en Quintana, A. & Montgomery, W. (ed.), "Psicología: Tópicos de actualidad". Lima: UNMSM.

Ramos, C., & Redondo, J. (2004). "El fenómeno de la agresión en el Liceo". Revista de Psicología de la Universidad de Chile, 13(1), 35-55.

Redondo, J. (2001). "El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana". Revista Última Década, Centro de Estudios Sociales, Chile. número 15.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). "Introducción a los métodos cualitativos. La búsqueda de significados". España: Paidós.

Valdivieso, P. (2009). "Violencia escolar y relaciones intergrupales. Sus prácticas y significados en las escuelas secundarias públicas de la comuna de Peñalolén en Santiago de Chile". Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

Valenzuela, J.P., Bellei, C., & D. De Los Ríos (2010). "Segregación escolar en Chile". En: Martinic, S. & Elacqua, G. (eds.), "Cambios en la gobernanza del sistema educativo chileno". Chile: Andros impresores.

Wacquant, L. (2006). "Entre las cuerdas. Cuaderno de un aprendiz de boxeador". Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Wieworka, M. (2001). "La violencia: destrucción y constitución del sujeto". Espacio Abierto, 10(3).

Wolf, M. (2000). "Sociologías de la vida cotidiana". Madrid: Cátedra

7. ANEXOS

ANEXO 1: Pauta entrevista encargada de convivencia escolar

1. Cuéntame un poco de ti...

¿Dónde vives, dónde estudiaste?, ¿Qué eventos y circunstancias sucedieron en tu vida que te motivaron a seguir tu carrara, a dedicarte al tema de la convivenvoia escolar y a trabajar en este colegio?

Indagar en su trayectoria

2. ¿Qué rol cumples tú en el colegio?, ¿Qué tipo de orientación y directriz recibes para tu trabajo? ¿Cuáles son las tareas que se te asignan?, ¿En qué se diferencia a los roles que cumplen otras personas en el colegio?; ¿Cómo se mide tu desempeño?; ¿con que frecuencia informas a tus superiores?; ¿de quién dependes en tu trabajo?

Indagar en el rol de convivencia escolar y sus límites

3. ¿Qué tipo de estudiantes vienen a este colegio?, ¿dónde viven, ¿cómo viven?, ¿cuáles son sus principales dificultades?, ¿cómo son sus familias?

Indagar en estigmas y estereotipos.

4. ¿A qué piensas que vienen los estudiantes a este colegio?, ¿Qué oportunidades les abre para su futuro?, ¿Qué imaginas que harán en un futuro cuando salgan del colegio?,

Indagar en estigmas y estereotipos.

5. ¿Cómo son los profesores que trabajan en este colegio?, ¿Cuáles crees que son sus expectativas sobre sus estudiantes?

6. ¿Cómo es para ti una buena convivencia escolar?, ¿Cómo sería para ti una mala convivencia escolar?, ¿Qué elementos inciden en que haya una mala convivencia escolar?, ¿Cuál es tu definición de cargo?, ¿Recibiste alguna instrucción especial para desempeñarlo?

Indagar acerca de su propia percepción de convivencia escolar.

Indagar en definiciones de violencia.

7. ¿Cómo describirías las relaciones entre los estudiantes en este establecimiento?, ¿Hay algo que te llame la atención del trato entre los estudiantes?

Indagar en las relaciones que se generan entre los estudiantes.

Indagar en posibles situaciones de violencia.

8. ¿Cómo ves las relaciones entre los profesores y los estudiantes, desde tu rol?, ¿Hay algo que te llame la atención de esas relaciones?

Indagar en las metodologías de clase.

Indagar en posibles situaciones de violencia.

Indagar en estigmatización

9. Me gustaría que me describieras un día típico en el colegio desde tu rol.

Indagar en las prácticas cotidianas de la encargada de convivencia escolar.

Indagar en los actores con los que se relaciona

Indagar en los espacios de interacción en que más se mueve

10. ¿Qué experiencia consideras que te ha sido la más difícil de manejar?

Indagar en conflictos que han habido en el colegio y cómo se han manejado.

Indagar en el modo en que se refiere a los estudiantes y profesores.

11. Teniendo en cuenta que eres la primera encargada de convivencia del colegio, ¿cuáles son las dificultades a las que te has tenido que enfrentar?, ¿cuáles son las dificultades de ajustarse a lo que el Ministerio señala en términos de convivencia escolar?

Indagar en las problemáticas que enfrenta en el día a día.

Indagar en la posibilidad de concretar en las prácticas cotidianas lo que emana desde la normativa sobre convivencia escolar.

12. ¿Hay algo que quisieras agregar?

ANEXO 2: Pauta entrevista sicóloga

1. Cuéntame un poco de ti... ¿Dónde vives, dónde estudiaste?, ¿Qué eventos y circunstancias sucedieron en tu vida que te motivaron o te guiaron a seguir esta carrera, a dedicarte al tema de convivencia escolar, a trabajar en este colegio?

Indagar en su trayectoria

2. ¿Qué rol cumples tú en el colegio?, ¿Cuáles son las tareas que se te asignan?, ¿En qué se diferencia a los roles que cumplen otras personas en el colegio?, ¿Qué tipo de orientaciones o directrices recibes para hacer tu trabajo?, ¿cómo se mide tu desempeño?, ¿con qué frecuencia informas a tus superiores de tu trabajo?, ¿de quién(es) dependes en tu trabajo?

Indagar en el rol de convivencia escolar y sus límites

3. ¿Qué tipo de estudiantes vienen a este colegio?, ¿dónde viven, ¿cómo viven?, ¿cuáles son sus principales dificultades?, ¿cómo son sus familias?

Indagar en estigmas y estereotipos.

4. ¿A qué piensas que vienen los estudiantes a este colegio?, ¿Qué oportunidades les abre para su futuro?, ¿Qué imaginas que harán en un futuro cuando salgan del colegio?,

Indagar en estigmas y estereotipos.

5. ¿Cómo son los profesores que trabajan en este colegio?, ¿Cuáles crees que son sus expectativas sobre sus estudiantes?

Indagar en estigmas y estereotipos.

Indagar en expectativas.

6. ¿Cómo es para ti una buena convivencia escolar?, ¿Cómo sería para ti una mala convivencia escolar?, ¿Qué elementos inciden en que haya una mala convivencia escolar?

Indagar acerca de su propia percepción de convivencia escolar

Indagar en definiciones de violencia.

7. ¿Cómo describirías las relaciones entre los estudiantes en este establecimiento?, ¿Hay algo que te llame la atención del trato entre los estudiantes?

Indagar en las relaciones que se generan entre los estudiantes.

Indagar en posibles situaciones de violencia.

8. ¿Cómo ves las relaciones entre los profesores y los estudiantes, desde tu rol?, ¿Hay algo que te llame la atención de esas relaciones?

Indagar en las metodologías de clase.

Indagar en posibles situaciones de violencia.

Indagar en estigmatización

9. Me gustaría que me describieras un día típico en el colegio desde tu rol.

Indagar en las prácticas cotidianas de la sicóloga.

Indagar en los actores con los que se relaciona

Indagar en los espacios de interacción en que más se mueve

10. ¿Qué experiencia consideras que te ha sido la más difícil de manejar?

Indagar en conflictos que han habido en el colegio y cómo se han manejado.

Indagar en el modo en que se refiere a los estudiantes y profesores.

11. ¿cuáles son las dificultades a las que te has tenido que enfrentar?, ¿cuáles son las dificultades de ajustarse a lo que el Ministerio señala en términos de convivencia escolar?

Indagar en las problemáticas que enfrenta en el día a día.

Indagar en la posibilidad de concretar en las prácticas cotidianas lo que emana desde la normativa sobre convivencia escolar.

12. ¿Hay algo que quisieras agregar?

ANEXO 3: Pauta entrevista estudiante

1. Cuéntame un poco de ti...

¿Qué edad tienes?, ¿Dónde vives?, ¿Con quiénes vives?, ¿Cómo es el barrio donde vives?, ¿Qué te gusta hacer cuando tienes tiempo libre?, ¿te juntas con los compañeros del colegio?, ¿vas a la plaza?, ¿Sales de noche?

2. Trayectoria escolar

¿Dónde estudiaste en la básica?, ¿Te gustaba la básica, por qué?, ¿Conocías este colegio antes de entrar?, ¿Qué sabías?, ¿Había algo que te llamaba la atención de este colegio antes de entrar?, ¿Por qué decidiste entrar a este colegio?, ¿Qué tenía este colegio que le gustó a tus papás?, ¿Hay algo que pensabas que iba a ser distinto en este colegio?, ¿En qué se diferencia a la básica?

3. Los compañeros

¿Cómo son tus compañeros de curso?, ¿Tienes compañeros que vienen de tu curso anterior?, ¿Piensas que en este curso son todos parecidos?, ¿En qué se parecen?, ¿En qué se diferencian?, ¿Qué te gusta de tu curso?, ¿Qué te molesta de tu curso?, ¿Hay alguien en específico que no te guste que esté dentro del curso?, ¿Cómo te gustaría que fuera tu curso?, ¿Qué habría que hacer para que el curso fuera así?, ¿Cómo se porta el curso?, ¿Qué tipo de cosas hacen que le molestan a los profesores?, ¿Hay algo que los profesores les hayan dicho que encuentran positivo del curso?, Nómbrame tres razones por las cuales tu crees que se generan conflictos dentro de la sala (indagar en: domésticos, desorden, burla), ¿Por qué crees que se producen peleas?, ¿Qué harías si alguien te mirara feo?, ¿Hay algún tipo de estudiante con el que no te gustaría tener un conflicto?, ¿Por qué?

4. Dinámica al interior del aula

Quiero que pienses en dos profesores, uno con el que se porten bien y uno con el que se porten mal, y que sin decirme sus nombres, me respondas las siguientes preguntas. Yo voy a decir profesor, pero puede ser también una profesora.

Partamos con el que se portan bien:

¿Qué hace el profesor cuando entra a la sala?, ¿Qué tienen que hacer ustedes cuando el profesor entra a la sala?, ¿Qué hace el profesor cuando se demoran más en partir la clase?, ¿De qué forma el profesor les enseña el contenido?, ¿Qué tipo de habilidades tu sientes que aprenden con el profesor?, ¿Qué actitudes les exige el profesor que tengan en clases?, ¿Qué pasa con los que no quieren tener esas actitudes?, ¿Hay algunos que el profesor reta más que al resto?, ¿Por qué crees que el profesor reta más a algunos que al resto?, ¿El profesor echa a gente de la sala?, ¿Por qué razones crees que los echa de la sala?, ¿El profesor se da el tiempo de explicarles por qué actúa de la forma en que lo hace?, ¿Qué hace el profesor para que ustedes hagan lo que él dice?, ¿Qué debería hacer el profesor para que ustedes hagan lo que él dice?, ¿Qué debería hacer el profesor para que ustedes hagan lo que él profesor ha hecho algo que no corresponde bajo tu criterio?, ¿Cuándo el profesor no está contento con como está saliendo la clase, qué medidas toma?, ¿Cuál es la visión que tu crees que ese profesor tiene de ustedes?, ¿Tú respetas a ese profesor?, ¿Por qué?, ¿Tus compañeros respetan a ese profesor?, ¿Por qué?, ¿Es un ejemplo?

Ahora con el que se portan mal:

¿Qué hace el profesor cuando entra a la sala?, ¿Qué tienen que hacer ustedes cuando el profesor entra a la sala?, ¿Qué hace el profesor cuando se demoran más en partir la clase?, ¿De qué forma el profesor les enseña el contenido?, ¿Qué tipo de habilidades tu sientes que aprenden con el profesor?, ¿Qué actitudes les exige el profesor que tengan en clases?, ¿Qué pasa con los que no quieren tener esas actitudes?, ¿Hay algunos que el profesor reta más que al resto?, ¿Por qué crees que el profesor reta más a algunos que al resto?, ¿El

profesor echa a gente de la sala?, ¿Por qué razones crees que los echa de la sala?, ¿El profesor se da el tiempo de explicarles por qué actúa de la forma en que lo hace?, ¿Qué hace el profesor para que ustedes hagan lo que él dice?, ¿Qué debería hacer el profesor para que ustedes hagan lo que él dice?, ¿Qué le recomendarías al profesor para que pueda hacer la clase sin problema?, ¿Alguna vez el profesor ha hecho algo que no corresponde bajo tu criterio?, ¿Cuándo el profesor no está contento con como está saliendo la clase, qué medidas toma?, ¿Cuál es la visión que tu crees que ese profesor tiene de ustedes?, ¿Tú respetas a ese profesor?, ¿Por qué?, ¿Tus compañeros respetan a ese profesor?, ¿Por qué?, ¿Por qué?, ¿Es un ejemplo?

5. Autoridad, disciplina y estereotipos

¿Cómo piensas que los profesores se hacen respetar en el colegio?, ¿Has sentido alguna vez que algún profesor se ha burlado o hecho algún chiste de ti o de algún compañero?, ¿Qué hacen los profesores para que los estudiantes que son más inquietos los respeten?, ¿Alguna vez algún profesor ha dicho algo amenazante a algún estudiante del curso?, ¿Hay algo que piensas que hace que el profesor pierda su autoridad frente al curso?, ¿Piensas que los profesores del colegio son justos con los estudiantes?, ¿Te parece que a todos los estudiantes del curso los tratan igual?, ¿de qué depende?, ¿Qué te parece que los profesores echemos a los estudiantes de la sala cuando se portan mal?, ¿Hay alguna razón por la cual los profesores echemos a los estudiantes de la sala que a ti no parezca correcta?, ¿Qué actos te parecen que merecen que echen a los estudiantes de la sala?

6. Expectativas

¿Qué te gustaría hacer cuando salgas del colegio?, ¿Qué necesitas hacer para lograrlo?, ¿Qué tipo de dificultades te has tenido que enfrentar para lograrlo?, ¿Cómo podrían los profesores ayudarte a lograr tu meta?, ¿Sientes que los profesores te están ayudando a lograrlo?, ¿Sientes que los profesores sacan logran que trabajes a tu máximo potencial?,

¿Te parece que las clases son desafiantes?, ¿Piensas que hay otros colegios que van más avanzado?, ¿Por qué crees que van más avanzados?, ¿Crees que es una desventaja?, ¿En qué te imaginas a tus compañeros en 10 años más?, ¿Por qué?

7. Normas de Convivencia

¿Alguna vez algún profesor les ha preguntado su opinión sobre las normas que hay dentro de la sala de clases?, ¿Qué piensas de eso?, ¿Por qué a veces ustedes, los estudiantes, transgreden las normas?
¿Hay alguna norma que te parezca justo transgredir?, ¿Cuál?, ¿Por qué?, ¿Cómo te gustaría que fueran las normas?

8. Gestión y participaciónn

¿Sientes que el colegio tiene espacios para escuchar a los estudiantes?, ¿Alguna vez te han pedido la opinión sobre algo que tenga que ver con el colegio?, ¿Te parece que hay espacios en donde puedas practicar cómo ser una ciudadana dentro del colegio?