



La Convivencia escolar desde el discurso de sus Actores



Mónica Llaña Mena
Fabiola Maldonado García
COMPILADORAS

Mora&Mora Ediciones



LA CONVIVENCIA ESCOLAR DESDE EL DISCURSO DE SUS **ACTORES**

MÓNICA E. LLAÑA MENA

FABIOLA MALDONADO GARCÍA

COMPILADORAS



Julio.2022

Portada, Diagramación y Maquetería

Mora&Mora Ediciones



INDICE	pág.
Introducción	7
Prólogo.....	13
Representaciones de docentes y directivos sobre convivencia escolar de un colegio municipal de la comuna de Ñuñoa, Región Metropolitana. Tania Carrillo Obando.....	30
Convivencia escolar: Desde el deber ser a la realidad de una escuela de enseñanza básica. Rebeca Bastidas A.....	45
Una Escuela Municipal de la Comuna de Cerro Navia. Ramón Burgos Solís.....	63
Reflexiones en torno al ambiente escolar en una escuela de la comuna de El Bosque. Mariza Meza E.	82
Aulas peligrosas: Sobre el Fenómeno del Bullying en Nuestros Ambientes Educativos. Rogelio Rodríguez Muñoz.....	118
Acoso escolar en las aulas chilenas. Adriana Pamela Valenzuela Rojas.....	146
La cultura de un internado de mujeres. Ximena Sepúlveda S.	170
La formación ciudadana en las representaciones de jóvenes secundarios: un estudio desde sus discursos. Luz Eliana Cisternas Lara.....	225
Representaciones sociales de la educación chilena en jóvenes de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios para los años 2011 y 2012. Luz Marchant Salamanca.....	258

INTRODUCCIÓN

El objetivo original de este texto fue sistematizar el conocimiento acumulado, a través diferentes indagaciones inscritas en una línea de investigación multidisciplinaria, que permitiera profundizar no solo en los fenómenos escolares de oposición y conflicto, sino que también penetrar en los discursos de distintos miembros de la comunidad educativa, en torno a valores como organizaciones de sentido en sus proyectos de vida. Indagaciones en el ámbito de la cultura escolar y sus cruces con la cultura juvenil y docente.

En esta perspectiva, se realizó la producción, edición y evaluación sucesiva de los capítulos que se presentan. A partir de la revisión temática de la tesis de grado realizadas por estudiantes del Programa de Magister en Educación, mención Currículo y Comunidad Educativa durante el periodo 2010-2016, se invitó a quienes habían abordado como problema las formas e implicancias de la Convivencia Escolar al interior de los espacios escolares y también desde su conexión con la realidad país.

Luego de un profundo y prolongado debate asistimos a la transición de los/las profesionales convocados en autores y autoras, con los cuales se acordó la difusión de estos estudios situados en una perspectiva comprensiva interpretativa, el rescate de la perspectiva de los actores educativos, en pos de aportar en el conocimiento de la complejidad del fenómeno de la Convivencia Escolar.

Se trataba de presentar los hallazgos de investigación que habían develado una realidad naturalizada, e invisible en sus múltiples efectos, difícil de desentrañar desde su implicancia en los procesos formativos. Una realidad no asumida plenamente, enmarañada de supuestos del sentido

común, de tergiversaciones, de interpretaciones polarizadas en medio de un verdadero cruce de culturas que coexisten superpuestas en la escuela. Un fenómeno que mostró en estos estudios, su compleja conexión con el mundo social e histórico, en su carácter de eje de las relaciones humanas en la institución escolar, las que como bien señala Bourdieu, comparten de “la violencia inerte” de las estructuras económicas y sociales.

Los estudios realizados han identificado pautas recurrentes de comportamientos al interior de esas comunidades y desde la perspectiva de los propios actores. Se trata de investigaciones abordadas desde una óptica comprensiva que penetra en la realidad de las instituciones educativas, develando las relaciones de poder y las prácticas disciplinarias de las culturas que interactúan en ellas. En esta perspectiva, en la escuela se gesta oculta a la mirada de sus autoridades, un mundo subterráneo, una subcultura de jóvenes que hablan su propio lenguaje, inventan códigos crípticos para comunicarse con sus pares, consumen drogas, música y carretean conformando un universo infinitamente distinto al mundo adulto.

El sistema educativo posee una lógica específica, actualmente un tipo de mercado competitivo en que se pliegan y despliegan diversos tipos de capital económico, cultural, simbólico. Lógica que tiene una rigidez estructural casi anacrónica y que incuba tensiones que entran significativamente el logro de los postulados de calidad y equidad. Un submundo que no origina una rebelión en el mundo educativo, sino que más bien transgresiones parciales que llevan a los estudiantes a construir su propio mundo y a apartarse de la educación formal que los agobia.

Nos encontramos ante una representación compleja y múltiple de una realidad, la escuela, con discursos contrapuestos. En la experiencia, profesores y estudiantes,

otorgan sentido a una compleja urdimbre de relaciones interpersonales, normas y valores implícitos, expectativas y exigencias de la institución escolar. Para los profesores la interacción con los alumnos es el atributo principal de ser docente constituyéndose en el eje articulador de sus relaciones sociales en la escuela. La construcción ideológica del buen profesor, como quien enseña y debe preocuparse plenamente de sus estudiantes, se opone a las frustraciones y conflictos cuando auto percibe que no puede cumplir con esas expectativas. Ante el autoreconocimiento de la incapacidad de intervenir pedagógicamente como profesionales activos y autónomos. En el actual contexto histórico, el profesorado se encuentra en una encrucijada marcada por fuertes presiones, por resultados óptimos de acuerdo a estándares y pruebas estandarizadas, a cuestionamientos respecto a su saber, estigmatizado por una opinión socialmente generalizada de una formación precaria.

En la especificidad del relato que aquí se comparte, el texto se estructura en torno a la relación escuela/sociedad, en tanto, territorios de la interacción de los actores educativos. La mayor parte de las investigaciones que se presentan refieren a la Convivencia Escolar, circunscrita al espacio institucional de la escuela. Sin embargo, los focos temáticos desarrollados son múltiples, permitiendo develar parte de la complejidad de éste fenómeno.

La convivencia en la escuela y las formas que esta asumen, desde las representaciones de los actores en establecimientos de administración municipal de la Región Metropolitana de Santiago es la temática más recurrente, abordada desde cuatro investigaciones. Es el caso de Tania Carrillo y Rebeca Bastías, quienes recogen y analizan el discurso de docentes y directivos de dos colegios acerca de la convivencia cotidiana. Por su parte, Rebeca Bastías y Ramón Burgos, apuestan a caracterizar el ambiente social de la

escuela, en el primer caso desde las representaciones simbólicas de profesores y estudiantes. Y en el segundo, focalizado en el discurso de estudiantes de estudiantes de segundo ciclo de educación general básica.

Luego, Rogelio Rodríguez y Pamela Valenzuela nos sitúan en la en la problemática del Bullying entre estudiantes, entendido como diversas formas de violencia, hostigamiento, intimidación, maltrato, acoso entre estudiantes. Para Rodríguez, el objetivo es indagar sobre los significados atribuidos al fenómeno del bullying por diversos actores de dos comunidades educativas de la Región Metropolitana (un liceo emblemático y un liceo vulnerable); es relevante indicar que esta investigación culmina con una serie de ejes orientadores en el abordaje del Bullying. Por su parte, Pamela Valenzuela se enfoca en la “Construcción de significados que otorgan los alumnos de Séptimo Año de Enseñanza Básica, al acoso escolar entre pares en un colegio de la comuna de Las Condes de nivel sociocultural alto”. Esto permite conocer las características, los tipos y las formas en las cuales se presenta el acoso, así como identificar las dinámicas del acoso y los actores involucrados en este tipo de violencia. Es relevante que ambos trabajos refieren a contextos socio-económicos opuestos.

Por otro lado, el trabajo de Ximena Sepúlveda, refiere a los rasgos de la cultura del espacio y tiempo del internado, habitado por adolescentes y jóvenes mujeres que además de estudiar, residen conforme a una rutina diaria. Así, el internado como expresión de “institución total” permite conocer las particularidades de la convivencia en esta situación.

Para Luz Cisternas, la comprensión de las representaciones de los jóvenes secundarios respecto el papel que desempeña la Escuela para promover la Formación Ciudadana nos sitúa en una temática transversal y no resuelta respecto del desarrollo ciudadano, en tanto los discursos

juveniles declaran el débil rol en la formación ciudadana lo cual dice relación con la escasa vida democrática que ocurre al interior de los colegios y las aulas.

El último trabajo de este libro se contextualiza en torno a la expresión de mayor conflictividad social del último tiempo en Chile: el movimiento social por la educación pública. Fenómeno ante el cual, Luz Marchant se enfoca en comprender las representaciones sociales de la educación chilena en jóvenes participantes de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios movilizados durante los años 2011 y 2012. El texto da cuenta de la estructura y principios de funcionamiento de la organización, permite un acercamiento a concepciones sobre ciudadanía, estudiante secundario, cliente potencial y control comunitario, desarrolladas en esta instancia organizacional de los estudiantes secundarios.

Para finalizar, es necesario reiterar que en todas estas indagaciones se recoge el discurso colectivo de los actores educativos. Además se evidencia el sujeto, el sujeto de derecho, la ciudadanía actual como los temas subyacentes. Al mismo tiempo es importante indicar que la realización de éste proyecto ha sido posible gracias al aporte del Concurso Fortalecimiento de Productividad y Continuidad en Investigación (FPCI) 2017 de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

PRÓLOGO

Los textos que se presentan son parte de 9 tesis realizadas al alero del Programa de Magister en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa. Abarcan diversas dimensiones de la cultura escolar, desde el ámbito específico de la convivencia, sus pliegues, tensiones y expresiones multiformes que inciden profundamente en la calidad de los procesos educativos.

Respondiendo a la complejidad del fenómeno, los textos no son ubicados en una secuencia ordenada, sino que más bien transitan por heterogéneas dimensiones, de resistencia y transgresiones, por tensionadas relaciones profesores-alumnos, por la invisibilidad de las coerciones que entran la participación y por ende la formación ciudadana, por la irrupción de los movimientos estudiantiles como expresiones de resistencia, es decir, asumen fenómenos diversos, pero alienados en estructuras de instituciones atrapadas por una tradición rígida e inflexible.

Importa destacar que la escuela en su complejidad institucional, desfasada frente a las transformaciones sociales, políticas, culturales, conserva como organización, una estructura jerarquizada y burocrática, organizativamente compleja asentada por otra parte, en las experiencias, en las concepciones pedagógicas, en las representaciones de los profesores acerca de su acción profesional en contextos de aceleradas transformaciones.

Conforma en su interior, un escenario de heterogéneas interacciones sociales reguladas por marcos normativos rígidos que obstruyen la participación real de los actores de la comunidad. Constituye una realidad que ordena y configura todos los elementos que confluyen en las tensiones detectadas

en estas investigaciones y que revelan las formas en que se convive en las escuelas.

Son estudios de casos que incursionan comprensivamente en espacios escolares afectados por la irrupción de cambios y mutaciones y que se propusieron hacer aparecer los elementos ocultos y significativos para penetrar en esas complejidades.

Los discursos producidos muestran una realidad inextricable. Son interpretados desde las propias representaciones de los actores, es decir desde sus perspectivas, posibles de conectar con las estructuras organizativas, con las culturas en confrontación, con el contexto histórico social de nuestra época.

Contribuyen todos a identificar las estructuras conceptuales complejas de la convivencia en las que se articulan las prácticas relacionales reproducidas, las creencias, las significaciones, todo un mundo fenomenológico, un fenómeno denso que subyace a la formación integral de las nuevas generaciones y a la consolidación de cualquier proceso democrático.

Desde esa perspectiva, son estudios que en su fase analítica, intentaron llevar a cabo una progresiva reducción de las múltiples dimensiones y planos de expresión del fenómeno, para de acuerdo al método de teorización anclada en los datos, llevar la convivencia escolar a una comprensión nueva. Se conformó así un proceso de vinculación de los significados atribuidos por profesores, estudiantes, a un contexto explicativo (Mucchielli, 1996)

El propósito fundamental, se reitera, fue la búsqueda de los procesos involucrados en el fenómeno e identificar sus dinámicas y posibles contradicciones, desde la mirada de los propios actores, profesores y estudiantes.

En otras palabras, se trató de conocer los mecanismos que articulan y conforman la convivencia escolar, más allá de una simple yuxtaposición de los disímiles elementos que la constituyen.

Los textos

El eje de los discursos son las tensiones urdidas y recurrentes sumergidas en la vida cotidiana de escuelas y liceos de nuestro país. Una cotidianidad que no acepta los desafíos que las transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas le presentan, presionándolas implacablemente.

Estamos ante una escuela desfasada que enfrenta inéditas realidades, pero que intenta mantener el control, conservar una aparente estabilidad, aunque se encuentre resquebrajada en su andamiaje estructuralmente inflexible. Un escenario que muestra heterogéneas interacciones sociales reguladas por marcos normativos en los que se ha obstruido recurrentemente, la participación real de los actores.

Todas las instituciones educativas observadas, se caracterizan por generar un entramado de múltiples y disímiles interacciones entre pares, y subordinados en espacios normativizados en los que las lógicas institucionales y las diferentes culturas, se asumen como inmodificables.

Los discursos producidos desconocen que los procesos educativos en su interior no son procesos naturales, sino que corresponden a construcciones sociales e históricas cuyas características se conectan con determinados contextos históricos.

De allí que deberían conectarse con la pluralidad de funciones que emprende, no solo formar en el conocimiento,

sino que cautelar el desarrollo de habilidades cognitivas, reflexivas, espíritu crítico, democrático. Son funciones que por su evidente heterogeneidad, convierten a la convivencia, reconocida por sus múltiples tensiones, en un fenómeno crucial como eje articulador de los procesos formativos en la escuela contemporánea.

Hay que señalar por otra parte que la instalación de un modelo neoliberal en el sistema educativo nacional, ha implicado cambios radicales por su énfasis en el lucro, en la competitividad, formalizadas en la implementación de políticas públicas que no han logrado equidad ni calidad en el sistema. Sus concepciones claves provienen de la esfera económica e imponen una concepción de educación como mercancía y a padres y estudiantes un rol de consumidores y clientes. Una lógica que ha transformado los procesos formativos y que ha trastocado el significado otorgado a la acción de educar y aprender. Se ha desvalorizado la formación integral y se ha difuminado el interés intrínseco por el aprendizaje ante la preocupación por los resultados y títulos (Tenti Fanfani, 2011).

Son nuevas realidades que han tornado prioritaria la necesidad de aproximarse a la comprensión de un fenómeno complejo como la convivencia, que a nuestro juicio subyace en la consolidación de todo proceso educativo participativo, desde la práctica de valores democráticos, en el desafío de revertir comprensión asentada en las naturales simplificaciones del sentido común.

Desde la perspectiva asumida por los estudios presentados, no era posible mutilar esa comprensión desconociendo los innumerables y contradictorios elementos que la conforman, definen y constituyen.

Los Escenarios

La normativa escolar

La normativa se presenta como dispositivo de poder disciplinario, establece límites a las formas interactivas, se reconocen derechos, pero se imponen deberes y obligaciones, se definen conductas y comportamientos considerados faltas, se establecen procedimientos y sanciones, se regulan tiempos y espacios. De acuerdo a los estudios realizados, las normas no son conocidas por todos los actores ni tampoco son elaboradas con la participación de la comunidad, no son aceptadas en su totalidad y el rechazo ante esa realidad asumida, se expresa en múltiples y heterogéneas transgresiones.

Es importante reconocer el peso de las reglas controladoras, expresadas en Reglamentos de Convivencia, porque se traducen en una presión estructural para la generación de vínculos sociales que determinan las formas que asumen las relaciones sociales .en los espacios educativos.

Las formas de convivir y la aceptación y reconocimiento del sentido que los actores otorgan a las normas, se diferencian polarmente, de acuerdo a su ubicación en campos de fronteras delimitadas, los espacios sociales educativos, poseedores de capitales simbólicos diferenciados. (Bourdieu, 2000)

Por lo tanto, la inserción de las instituciones en diferentes y polarizados espacios del campo social educativo, explicaría la generación de diferentes tensiones y conflictos, producto de una desigual distribución de capitales culturales. La integración en ese campo establece la existencia de fronteras sociales que separan diferentes tipos de colegios y por ende su incidencia en las características que asumen las formas de convivencia

A manera de ejemplo, el estudio acerca del internado como institución total (Goffman 2012) muestra a partir de

observaciones etnográficas, las relaciones de vigilancia y control en todos los aspectos de esa vida cotidiana, que traban las relaciones entre todos los actores generando formas de resistencia que alteran el clima institucional y la calidad de los procesos educativos.

Es importante destacar que las relaciones entre estudiantes observadas en estos estudios, están marcadas por expresiones de agresividad en la cotidianidad del espacio escolar, ya que se presentan múltiples expresiones de violencia prolongada, de bullying, que desgastan síquica y moralmente a los afectados deteriorando peligrosamente las relaciones humanas.

Por ejemplo, la violencia se expresa simbólicamente en la reproducción de una imagen femenina que supone una identidad estructurada y lineal, “se es mujer y se es señorita”, recurrente en la cotidianidad normada del modelo internado en el que coexisten y se manifiestan diversas y contradictorias formas de establecer relaciones entre el mismo sexo, lo que gesta una ambigüedad que produce distanciamientos y discriminaciones. Las figuras madrinas y ahijadas denotan esa ambivalencia en una institución total como es un internado femenino.

Ese control institucional, torna inevitable el surgimiento de diferentes tácticas de subversión que las internas de esa institución y los estudiantes parte de los diferentes estudios presentados, adoptan para enfrentar situaciones percibidas como abusivas, y que asumen como desafíos, en recurrente oposición al orden y a las reglas normadas y coercitivas.

A partir de lo señalado, las constantes manifestaciones de intolerancia, agresividad entre estudiantes, profesores y directivos según se observa en los estudios presentados, adquieren cada día mayor relevancia, puesto que impide la sustentación de vínculos que integren y respeten las múltiples

posibles diferencias. Se estaría frente a una situación de riesgo que traba la constitución de un tejido social fuerte y de una comunidad sólida en su estructura y dinámica.

Un elemento articulador en el vínculo del fenómeno convivencia con una formación integral de las nuevas generaciones, se muestra en el estudio sobre concepciones de ciudadanía que construyen los estudiantes secundarios y que observa encarnado en los movimientos estudiantes, en especial los materializados el año 2011 traducidos como la acción movilizadora para el cumplimiento de los derechos sociales con énfasis en el derecho a la educación. Es interesante señalar la utilización de las redes sociales como espacios de participación, al margen de la escuela y el develamiento de nudos tensionales ocultos, respecto al abuso de poder por la institucionalidad y sus fracturas.

Todos estos estudios, demuestran que la participación en la constitución de espacios sanos, para apoyar la generación de una convivencia nutritiva, es un elemento fundamental, que se opone radicalmente a la realidad observada. Se muestra la realidad de una participación restrictiva, orientada a compartir eventos, aspectos recreativos, y actividades sin sentido, que estaría ocultando la restricción del ejercicio de derechos humanos de reconocimiento y respeto al otro. Fundamentalmente, revelaría la falta de reconocimiento o el temor a los posibles aportes de los estudiantes como actores merecedores de escucha y opinión, en otras palabras poseedores de una voz como actores sociales y acuerdo a sus propias expresiones discursivas.

Hay que destacar que en general, los estudiantes participantes en estos estudios, observan el mundo de la escuela de manera crítica, ya que la construyen simbólicamente como orientada solamente hacia la entrega de contenidos muchas veces desvinculados de su cultura e intereses

Se vislumbra en sus discursos, una crítica a un poder hegemónico que a juicio de ellos ejercería la escuela y específicamente se muestran críticos respecto a las prácticas autoritarias que ejercerían algunos profesores.

La autoridad se problematiza en esas voces, se detenta o se acepta, el nudo se produce en la crítica a su ejercicio por el profesorado que derivaría en autoritarismo.

El autoritarismo se manifestaría en las aulas no solo como estilos de relaciones interpersonales, sino como cierre hacia una comunicación plena porque son estilos que no permiten el diálogo ni la participación, lo que implica una contradicción con los discursos reiterados de una formación integral.

¿Y los profesores?

Existen de acuerdo a muchos testimonios, dos polos en tensión u oposición, profesores tipificados como “blandos no ponen orden, no escuchan” que presentan diferencias en el trato, testigos contemplativos de desórdenes masivos no controlados y en el otro extremo, docentes controladores y cerrados al diálogo.

Sin embargo, hay en esos discursos, un reconocimiento a la diversidad de posturas que ellos asumen en sus prácticas, sus diferencias respecto a los criterios normativos, muchos de ellos, sin claridad en las formas de abordar las transgresiones a las normas. A manera de ejemplo “la mirada de los profesores sería diversa y no habrían acuerdos respecto a las sanciones a aplicar” “algunos apoyan las sanciones mientras otros las rechazan”

Por otra parte las relaciones entre estos actores estratégicos, entre pares y en relación a los equipos de gestión, los profesores consultados, los observan como distantes, básicamente porque los equipos directivos no “brindarían

apoyo efectivo a los profesores frente a situaciones de transgresiones presentadas. “ siempre nos culpan al profesores de aula de lo que pasa”

Al atribuir significados diferentes a las prácticas educativas, a las normas y estilos en las relaciones que se establecen y a su concreción formal como un elemento que contribuye a agudizar tensiones, los profesores, de acuerdo a los estudiantes consultados, tendrían la inmensa responsabilidad de formar conciencias y preparar ciudadanos, misión no instrumental ni utilitaria, sino que ética, de efectos determinantes en la sociedad actual. Sin embargo, los profesores entrevistados, se orientan más bien a reconocer el peso coercitivo de los sistemas normativos, su déficit formativo, pero no proponen cambios que pudiesen acoger las demandas estudiantiles respecto a su rol formador.

Es preciso reconocer no obstante que las condiciones laborales en que se encuentran los docentes han cambiado significativamente en las últimas décadas, ante la diversidad cultural de los estudiantes, ante múltiples exigencias, y de estilos de gestión y liderazgo que no favorecen los espacios de reflexión pedagógica.

En síntesis, puede inferirse que los profesores son considerados miembros relevantes, estratégicos y poseedores de una autoridad legitimada, en la definición de su rol profesional, pero aparecen tipificados como quienes ejercen diferencias de trato o imposiciones consideradas abusivas por los estudiantes. Aplican muchas veces normas carentes de sentido y que incentivan comportamientos de resistencia, ante la insistencia recurrente de acatar conductas correctas pero consideradas irrelevantes por los estudiantes.

Cabría preguntarse por la construcción identitaria de ese rol profesional, en el marco de un tipo de gestión autoritaria observada como predominante en las instituciones

observadas, o indagar acerca de si los directivos solo se ajustan instrumentalmente a las políticas y lineamientos ministeriales, coartando la promoción de espacios para un dialogo participativo. Nos encontraríamos ante una disociación entre las exigencias pedagógicas de logro, eficiencia y un ejercicio profesional en el marco de realidades culturales y sociales muy heterogéneas y demandantes.

Las consecuencias, el incierto ejercicio de un rol en un contexto social móvil, cambiante, junto a la primacía de la tecnología y mundos virtuales en ámbitos de pluralidad cultural, que los desbordan como cuerpo profesional agudizando una situación de desvalorización social y pérdida de status.

Dos culturas polares conviviendo en la escuela

De acuerdo a los hallazgos de estos estudios, en muchos espacios escolares predominan las manifestaciones de violencia, como modelo del entorno, de los medios de comunicación, de las redes sociales, pero no hay un reconocimiento explícito de la violencia que la propia institución genera e incuba. Este aspecto es relevante. La coexistencia de culturas en oposición que no se reconocen en sus identidades y subjetividades, explica los quiebres y las disputas en un territorio tan formalizado como es la escuela.

En consecuencia, era importante, desde la perspectiva de estos estudios, develar estructuras conceptuales intrincadas respecto a las formas que asumen las culturas escolares, sus prácticas, ideas y creencias, los significados asociados al tránsito por la escuela y sus manifestaciones en la práctica.

Estos estudios han puesto de relieve un complejo entramado, de estructuras conceptuales entrelazadas y de

múltiples elementos constituyentes. De procesos interactivos que dan existencia a la institución dentro del horizonte cultural que le es propio.

Es en la cotidianeidad de la vida escolar donde todas las actividades constituyen procesos significativos, en todas ellas subyace un sentido que las hace comprensibles (Geertz, 1973). Es desde esa realidad que emerge el sentido que tienen las formas de relacionarse y convivir.

Confluencias y transgresiones, una síntesis apretada

El eje de los discursos producidos, gira en torno a las tensiones urdidas y recurrentes que subyacen en la vida cotidiana de las comunidades educativas. Una cotidianeidad naturalizada y tensionada en un contexto de transformaciones no asumidas por la escuela que mantiene un orden normativo autoritario.

Lo que importa destacar en consecuencia, son las implicancias de esta realidad en la formación de las nuevas generaciones y en la actual deslegitimación del rol docente. Junto al hecho relevante de constatar la existencia de quiebres y disonancias entre las políticas públicas y la praxis educativa que de acuerdo a estos estudios, se sostiene en un espacio marcado por innumerables tensiones.

Surgen varias interrogantes claves, entre ellas el peso o influencia de una realidad tóxica en la construcción de las identidades de pertenencia de los actores en las instituciones educativas. O la real incidencia de las mutaciones culturales, las estructuras organizacionales de la escuela en los climas y en la convivencia.

O el impacto de esas nuevas realidades en los procesos formativos y en el rol estratégico del profesorado .O preguntarse si existiría un malestar soterrado como

sufrimiento psicológico puesto que entre los miembros de la comunidad se establecen múltiples relaciones en espacios que obligan a los sujetos a buscar el reconocimiento que les permita construir su identidad y desarrollar capacidades para convertirse en sujetos y también lograr su realización personal (Bajoit, 2013; Martuccelli, 2012)

Las prácticas sociales, recurrentes en la escuela, deberían permitir que el sujeto no solo construya su identidad, sino que se convierta en sujeto de sí mismo

La vida en la escuela constituye un cúmulo de experiencias que se deben elaborar de acuerdo a las circunstancias. Entonces, un ambiente tensionado limita significativamente al fortalecimiento de una identidad personal y la capacidad para constituirse en sujeto (Touraine, 2001; Bajoit, 2003; Zemelman, 1996).

Desde esta perspectiva, la responsabilidad de la educación formal es innegable e insustituible en los contextos socioculturales contemporáneos. Es fundamental que los procesos formadores permitan y fomenten la satisfacción de las expectativas relacionales, conciliar lo que un estudiante cree que los otros esperan de él, sus pares, profesores, con lo que él desea y lo que logra, en el plano del reconocimiento de los demás miembros de esa comunidad.

Un ambiente tensionado y/o tóxico frustra la consecución de estos procesos.

De acuerdo a los textos presentados, es fácil inferir que las formas de relacionarse, los estilos que marcan las interacciones coartan la construcción de identidades coherentes, equilibradas y la satisfacción de las expectativas que son reprimidas por el control, la vigilancia, por estilos normativos autoritarios. Existe el riesgo de generar malestar y

sufrimiento psíquico (Bajoit, 2003) insatisfacción y carencias profundas en la formación y en la calidad de los procesos educativos.

Las diferentes formas que asume un malestar que aparece generalizado, pero oculto, que no se asume ni se reconoce, se expresa a través de relaciones humanas en tensión excluidas del debate pedagógico y que no se enfrenta quizás por haberse naturalizado y convertido en sustrato invisible de la rutina escolar. Realidad que se ignora, que se desconoce sin haber sido objeto de una profunda reflexión pedagógica.

Se está ante una situación que amerita el develar los velos que ocultan y enmascaran los malestares subterráneos, producto como ha sido reiteradamente señalado, de conflictos y desencuentros en el marco de relaciones muchas veces tóxicas, de sometimiento y desgaste que comprometen a toda la comunidad educativa.

Los artículos presentados desde la base de diferentes estudios de casos, permitieron identificar estructuras conceptuales complejas, en que se sustentaban las prácticas, creencias, representaciones de estudiantes y profesores respecto a las formas de convivir y relacionarse en la escuela. Estructuras construidas desde un armazón tradicional, la institución y las acciones de los actores involucrados que interpretaban esa realidad desde sus diferentes posiciones y que mostraron una realidad profundamente tensionada.

No ha habido una aproximación pedagógica que permita abordar los verdaderos determinantes estructurales de esa realidad, se desconocen sus orígenes, la compleja urdimbre de fenómenos asociados, lo que impide revertir y apoyar estrategias que reviertan las tensiones que se generan recurrentemente.

Los estudios realizados hacen conscientes varios elementos que subyacen a la preeminencia y permanencia de ese malestar soterrado de significativa incidencia en los procesos formativos.

El gran desafío que se plantea con urgencia, es además de enfrentar el déficit en los procesos socializadores, es poder enfrentar la crisis de sentido que presenta el sistema educativo (Tedesco, 2000) reconocida, de acuerdo de los discursos que sostienen profesores y estudiantes en estos estudios, por la sobrevaloración de una forma de gestión y relación pedagógica, orientadas por una racionalidad que prioriza la adaptación al mercado laboral y a las exigencias de la economía en sus criterios de eficacia y eficiencia.

Los estudios que se presentan han apoyado la comprensión de un fenómeno eje en los procesos educativos que postulan a una mayor equidad, al romper, desde la mirada de los actores estratégicos de la comunidad educativa, con preconcepciones que enmascaran las relaciones humanas de calidad que se infiere son claves en la formación humana para una sociedad democrática.

Mónica Llaña M.

Antecedentes Bibliográficos

ARAUJO, K. MARTUCELLI, D (2012) Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos. LOM Ediciones.

BALL, S. (1994) La Micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Paidós Ibérica S.A.

BAUMAN, Z. (2003) Modernidad Líquida FCE, Buenos Aires

BERGER, P. Y LUCKMANN TH. (2001) La Construcción Social de la Realidad. Amorrortu editores, Buenos Aires.

BOURDIEU, P. (2000) Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI editores. México (1999) La miseria del Mundo, Fondo de Cultura Económica, Argentina

JUNG-CHUL HAN (2014) En el Enjambre. Herder. Barcelona

BAJOIT, G. (2003) Todo cambia. Análisis sociológico del cambio social y cultural en la sociedad contemporánea. LOM Ediciones. Colección Escafandra

GOFFMAN, E (2002) Internados Siglo XXI

LLAÑA, M. (2015) Temores e incertidumbres en la profesión docente. El profesorado en la encrucijada

MARTUCELLI, D. DE SINGLY F. (2012) Las Sociologías del Individuo. LOM ediciones. Santiago

MUCCHIELLI, A. Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales Editorial Síntesis. Madrid

PEREZ GOMEZ, A. (2001) La Educación en la Sociedad neoliberal. Ediciones Morata. España

RITZER, Y (2002) Teoría Sociológica Moderna. Mc Graw Hill

TEDESCO, J.C. (2000) Educar en la sociedad del conocimiento .FCE Buenos Aires

TENTI FANFANI, E (2011) La escuela y la cuestión social, Siglo XXI

Touraine, A (2001) Podemos vivir juntos? Fondo de Cultura Económica, México

WRIGHT MILLS, Ch (1964) la Imaginación Sociológica. Fondo de Cultura Económica, México

ZEMELMAN, H (1996) Conocimiento y sujeto social. Contribución al estudio del presente. El Colegio de México. México.

Representaciones de docentes y directivos sobre convivencia escolar de un colegio municipal de la comuna de Ñuñoa, Región Metropolitana.

Tania Carrillo Obando

En un contexto de cambios económicos, culturales y sociales. Los ámbitos de la convivencia y la educación han sufrido modificaciones debido a los efectos que conlleva la globalización, tecnología y universalización de la educación en las exigencias e interés de la sociedad actual.

Respecto a lo anterior, existe la necesidad de reflexionar globalmente, que no pueden existir cambios económicos, culturales y sociales, sin ir de la mano de la enseñanza del aprender a convivir los unos a los otros. Según Delors (1996) la utopía orientadora que debe guiar nuestros pasos consiste en lograr que el mundo converja hacia una mayor comprensión mutua, hacia una intensificación del sentido de la responsabilidad y de la solidaridad, sobre la base de aceptar nuestras diferencias espirituales y culturales. Al permitir que todos tengan acceso al conocimiento, la educación tiene un papel muy concreto que desempeñar en la realización de esta tarea universal: ayudar a comprender el mundo y a comprender al otro, para así comprenderse mejor a sí mismo.

En este escenario, el foco de la investigación a través de estudio de caso, se centra en el área de la convivencia, específicamente en identificar los tipos de relaciones entre los actores y cómo abordan la convivencia, con el objetivo de comprender las representaciones que construyen de este fenómeno.

La relevancia de este tema se ve argumentado por diversos autores que dejan en evidencia como se van desarrollando las interacciones y convivencia entre los diferentes actores, en una sociedad que permeabiliza sus responsabilidades a través de la escuela. En relación a lo anterior, al no estar ajena la escuela ha este fenómeno, Durkheim (1975) señala que representaría a una sociedad en pequeño, es decir, encargada de absorber múltiples ámbitos temáticos, que no son autónomos unos de otros y que requieren de una visión general para comprender la relación entre sociedad y escuela. Ocasionando, que esta escuela actual y docentes, sean sólo receptores de los cambios externos, pero que no han podido internalizar una metodología acorde a los tiempos que incorpore el convivir no como un ramo aparte, si no como el hilo conductor de todo proceso de enseñanza para que el estudiante y la familias vean reflejados en los centros escolares el acto mismo y no el discurso. Considerando eso sí, que los aprendizajes, valores y actitudes de los estudiantes no solo se pueden formar en la escuela, también incide la formación familiar y las fuentes de información en red que establece otras formas de convivir.

Conjuntamente, Touraine (2000) indica que la pluralidad de funciones de la escuela: no sólo es la función de la instrucción de conocimientos, sino también la de aprendizaje de habilidades cognitivas y de espíritu crítico (por ejemplo, ante los medios de comunicación), de educación a la tolerancia y a la convivencia con los otros, de formación del espíritu democrático, de expresión y de desarrollo de la personalidad individual. Pues, quedo atrás la visión del estudiante “tabla rasa” que sólo decepcionaba la información sin dar su opinión, ahora no sólo es importante saber que el educando es un sujeto de derecho, sino que también debe enseñarles a desenvolverse como tal, especialmente en la convivencia con los otros y la postura que presente con los nuevos medios de comunicación y entorno.

A su vez, para visualizar esta escuela con otras formas de aprender y convivir en la formación de sujetos, hay que repensar buena parte de la actividad educativa. Pues como bien ha recordado Gimeno Sacristán (2005), la evidencia de una sociedad cambiante debe mantenernos dispuestos a superar el modelo escolar que en cada ocasión parezca más propicio, de acuerdo con los nuevos papeles que a la escuela le quepan desempeñar en los distintos momentos de la dinámica evolución social.

Por otra parte, Esteve (2005) señaló que los cambios educativos no han hecho más que comenzar, de tal manera que una tarea ineludible en la formación de docentes es la de prepararlos para enfrentar el cambio, y acostumbrarlos a actualizarse a los cambios sociales y educativo, constituyéndose la primera tarea que deben asumir para desempeñar un trabajo educativo de calidad. Donde no sólo es fundamental en los docentes tener la capacidad de cambio incorporada en el quehacer educativo para lograr un trabajo de calidad, sino posicionar a la escuela de nuevo en el centro de la vida social, como diría Touraine (2000), porque es el motor del respeto del pluralismo y de la integración que, al mismo tiempo, deben ser las bases de una democracia renovada y activa. Además, considerar que sólo se puede realizar este largo camino de formar este nuevo sujeto de acuerdo a los tiempo, considerando la convivencia como elemento nuclear para Aprender vivir juntos (Delors, 1996)

En este contexto de cambios sociales, se le brinda la oportunidad a la escuela de ajustar sus modelos de enseñanza de acuerdo a los tiempos, con el fin de formar estudiantes bajo una mirada integral, considerándolos como sujetos de derechos que requieren un desarrollo de habilidades que van más allá de lo cognitivo, pues en un mundo donde conviven las diferencias se hace imprescindible un ciudadano que acepte y pueda convivir en la heterogeneidad de personas. En este

camino, es primordial la labor del docente de enseñarles a “aprender a vivir juntos”.

El presente estudio de caso, de la mano del paradigma Cualitativo Comprensivo, permite caracterizar este fenómeno y desentrañar en profundidad las representaciones de docentes y directivos sobre la convivencia escolar en la entidad escolar, así como también, los nudos críticos que subyacen en esta área.

En relación a los sujetos de la investigación se consideraron docentes que cumplen labores de aula y directiva. El rango etario de los sujetos fluctuó entre 26 a 50 años, con el fin de conocer la trayectoria de convivencia que ha tenido el establecimiento. Por otro lado, las técnicas utilizadas en la investigación fueron las entrevistas semi-estructuradas y grupo focal. En cuanto al tipo de análisis, se consideró el método de teorización anclada a partir de los datos y se estableció una propuesta piloto en base a los nudos críticos de la investigación, el cual se presenta al final de este artículo.

Respecto de los resultados de la investigación, se desprende que los docentes directivos, identifican una tensión sobre las formas de convivencia, justificando esta diversidad en que en la escuela no cuentan con espacios de trabajo y dialogo que les permitan unificar criterios. Con respecto a los estudiantes y apoderados, señalan que la convivencia de los primeros ha mejorado producto de la mediación escolar y actividades artísticas que promueve el área de Orientación del establecimiento, en cambio los segundos, presentan una actitud a la defensiva ante cualquier dificultad disciplinaria o pedagógica.

Por último, se observó que el abordaje de la convivencia se realiza a través del manual de convivencia, el departamento de convivencia escolar, inspección general, equipo multidisciplinario y redes de apoyo. Cabe destacar que los

docentes directivos consideran que no son efectivos. Debido a lo anterior, mencionan estrategias que podrían abordar las debilidades en este ámbito como trabajar las emociones de los docentes para mejorar la convivencia, espacios de reflexión con el objetivo de compartir y analizar hacia donde orientar la convivencia, y articular y unificar criterios con los diferentes estamentos para cumplir con el sello institucional.

Considerando que la escuela, microsistema de la sociedad, captura las necesidades, consecuencias y valores del modelo económico globalizado que impera en nuestros días, por ende, influye en las interacciones entre los integrantes de la comunidad en los ámbitos de la participación, aprendizaje y convivencia. Para Hepburn (1983, en Ruz, J y Coquelet, J, 2003) las escuelas son micro sociedades, en tanto poseen una organización y estructura determinada, con normas de convivencia, sistemas de reglas que regulan las interacciones, la participación, entre otras.

A su vez, en esta institución escolar prevalece una organización instrumental de la educación, pues los docentes directivos establecen los lineamientos a seguir, no estableciendo tiempo, espacios de reflexión y dialogo para discutir temas pedagógicos, de convivencia y de la realidad educativa de los estudiantes. Promoviendo a ejecutar un sistema desocializado, de distribución de la información, instalando relaciones objetivas y racionalizadas. Según Díaz de Rada (1993), para alcanzar ese estado de desocialización ideal de la vida en la institución escolar, es necesario disociar los contextos académicos y vital de todos y cada uno de los miembros de la institución, despersonalizar las relaciones y artificializar los intercambios, de modo que pueda elaborarse un programa mecánico de actuación que rija, a través de normas estables e impersonales, los procesos de transmisión y evaluación del conocimiento, así como las reglas de control de las interacciones horizontales y verticales. Situación, que tiene

tensionada sus relaciones de convivencia, porque no permite el dialogo entre sus docentes para establecer qué convivencia va a prevalecer en la institución y qué necesidades deben atender en la comunidad. Esto repercute no sólo en la convivencia entre ellos, sino también en las relaciones que se establecen con los estudiantes y apoderados que provienen de sectores vulnerables, quienes no ven reflejado en la escuela y docentes sus intereses y necesidades, provocando que constantemente cuestionen su labor. Según Pérez Gómez (2004), la comprensión que tienen los alumnos de la situación escolar puede ser sustancialmente diferente de la que tienen los profesores. Por ejemplo, con frecuencia los estudiantes entienden a la escuela, no principalmente como un espacio de aprendizaje sino como un lugar de socialización en el que a veces el aprendizaje es incluso contraproducente. Por ello, muchos de los conflictos entre docentes y estudiantes tienen sus raíces en opuestas definiciones de la situación escolar. Por otro lado, Tenti Fanfani (2005) plantea que las relaciones humanas constituyen una de las tres situaciones problemáticas que los docentes asocian con su trabajo, particularmente con respecto a los alumnos y sus familias.

Los docentes consideran que la educación de esta escuela propicia el desarrollo de la convivencia sólo desde un aspecto normativo relacionado con la conducta de los estudiantes, apartándose de la idea que plantea Ortega, Del Rey, Córdoba y Romera (2008), donde la convivencia en la educación cumple un papel principal, ya que surge como la necesidad de que la vida en común, que acontece en todos los escenarios de la educación escolar y en el entramado de todos los sistemas de relación (profesorado/alumnado, relaciones entre los propios escolares, y relaciones familia/escuela), discurra con pautas de respeto de los unos sobre los otros; y como la necesidad de que las normas democráticas que la escuela impone se dinamicen de forma tal que la propia

convencionalidad de las reglas incluya un principio de respeto por el bien común que se comparte.

Situaciones deseables de respeto y de compartir no se propician entre los integrantes de la comunidad, siendo difícil transmitir una práctica que no se vive en la institución, especialmente en las relaciones que se desarrollan entre los estudiantes. A convivir se aprende, y se aprende en cada espacio en que se comparte la vida con otros (MINEDUC, 2005). Así, ella se enseña principalmente conviviendo. Las dificultades para coexistir con nuestros semejantes son constitutivas de la convivencia humana. La buena convivencia no es aquella exenta de conflictos sino aquella que se nutre de la diversidad. Ello debe aprenderse en la práctica misma (Maldonado, 2004).

Por otro lado, los docentes en este contexto desarrollan problemas de identidad profesional, pues su labor se simplifica a un tecnicismo que no considera el contexto de sus educando, que los priva del dialogo, obligándolos a desarrollar prácticas pedagógicas y de convivencia sin sentido. Este argumento, desarrollado por Tenti Fanfani (2005) señala que las reformas han puesto en crisis la identidad profesional de los maestros, pues se han apoyado en una perspectiva instrumental del trabajo docente, ignorando los elementos “no racionales” que definen el oficio y que se fundamentan en consideraciones culturales, ético-morales y políticas.

También se ha observado los efectos que ha tenido la diversificación de estudiantes en las aulas, donde queda en evidencia que los docentes no cuentan con estrategias emocionales y de resolución de conflicto, para tratar la diversidad de situaciones que se viven tanto dentro como fuera del aula. Se constata que las condiciones en que se desempeñan los docentes han cambiado significativamente en las últimas tres décadas. Por una parte, debido a las grandes transformaciones sociales, económicas y políticas en el

escenario macro de la globalización y de lo que se ha denominado la “sociedad de la información” (Castells, 1996), donde el efecto de estas transformaciones recae sobre el sistema educativo. Tenti Fanfani (2007) da cuenta de dichos efectos al señalar que se provoca en ellos, debido a los cambios vertiginosos, una ansiedad y pérdida de confianza en aspectos de convivencia y pedagógicos, entre otros, por no sentirse preparados. La confianza reduce la ansiedad, permite un juicio más equilibrado y facilita la innovación. Sin embargo, existe una pérdida de confianza en la sociedad postmoderna que provoca desconfianza en las relaciones interpersonales y en las propias instituciones (Troman, 2000).

Estos aspectos de las relaciones de convivencia al interior de la entidad educativa, no conducen a desarrollar un clima de convivencia sano y de respeto entre sus miembros. Según Mena I, Romagnoli C y Valdés a (2006), un clima social escolar influirá en la convivencia y a su vez será producto de las formas de convivencia de la institución. Pues, “se refiere a la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el que desarrollan sus actividades” (Aron y Milicic, 1999, pp.25).

Por otra parte, los resultados bajo la mirada de los docentes de aula, se orientan a que la convivencia está tensionada por no existir acuerdos en la aplicación de sanciones, por ejemplo, indican que no existe claridad sobre la apariencia que deben tener los estudiantes en la escuela. Agregan que esta situación se complejiza, en una escuela donde el trato entre los estudiantes se caracteriza por el uso de un lenguaje soez y agresiones, lo cual también se evidencia en las relaciones que mantienen con sus docentes. Con respecto a lo anterior, los docentes señalan que esta actitud se debe a que no los consideran una imagen de autoridad y respeto. Añaden que este comportamiento de cierta manera también lo tienen los apoderados con ellos.

En contraste con lo anterior, consideran una fortaleza la convivencia entre los docentes de aula, debido al apoyo y contención que tienen frente a las diversas situaciones que enfrentan en la escuela. En cambio, las relaciones entre éstos y los docentes directivos, la caracterizan como distante, ya que los aspectos conductuales que manifiestan los estudiantes son derivadas constantemente a los profesores de aula.

Con respecto al abordaje de la convivencia, indican que utilizan el manual para normar y regular la convivencia, instrumento que no fue elaborado con la participación de todos los miembros de la comunidad, considerándolo inefectivo. Además, la inspectora no establece decisiones frente a los problemas de conducta de los estudiantes.

En este escenario, los docentes consideran que debería haber otras estrategias para abordar la convivencia, la diversidad de estudiantes y mejorar la convivencia de los docentes de aula. Frente a lo anterior, plantean que es relevante establecer momentos para reflexionar y compartir experiencias pedagógicas, además contar con más recursos humanos para afrontar el contexto de estudiantes que atienden.

Por último, la combinación entre educar a una heterogeneidad de estudiantes con diversidad de problemáticas, no contar con una convivencia adecuada en aula y que ante cualquier conflicto entre los estudiantes sea responsable el docente, conducen a que exista entre los docentes una desmotivación por el constante exceso de responsabilidad en las tareas que desempeñan diariamente.

En definitiva, una escuela donde predomina una gestión que no permite espacios de reflexión entre docentes para abordar los ámbitos pedagógicos y de convivencia, promueve la tensión entre sus miembros al no tener claridad sobre el horizonte con que deben desarrollar su labor educativa en el día

a día. Con respecto a lo anterior, Banz, C. (2008) plantea que la manera en que una escuela se organiza es generalmente coherente con la forma en que ésta se gestiona. Si la gestión es vertical, el organigrama no contemplará instancias de participación y reflexión, ni gran cantidad de líderes intermedios que a su vez, ejerzan un modo de gestión colaborativa, conformando verdaderos equipos de trabajo. En definitiva, no se estará frente a una organización que permita repartir el poder y descentralizar la gestión.

Este contexto, altera las relaciones de convivencia entre los diferentes miembros de la comunidad, especialmente en los estudiantes, que observan como los conflictos y problemas de conducta no se abordan de manera efectiva o ignoran. Según, Banz, C. (2008) 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.

Junto a la falta de claridad respecto de la convivencia que quiere desarrollar el establecimiento, está la cultura de los estudiantes que, en algunos casos, establecen patrones de relaciones de convivencias que pueden ser muy distintos a lo que impone la escuela. Esto, provoca en algunos casos resistencia a todo lo impuesto por la escuela y los lleva a manifestar de manera agresiva su descontento, específicamente hacia los profesores de aula. Como afirma Varela (1991), el funcionamiento impositivo y restrictivo de la escuela, el predominio de la disciplina formal, autoridad arbitraria, devaluación de los saberes transmitidos, rituales carentes de sentido, obligación de acatar las “actitudes correctas”, pseudo participación estudiantil, aburrimiento y

desidia, provoca la cultura de la resistencia y oposición al menos en aquellos individuos y grupos cuya cultura familiar se encuentra bien distante de la cultura de la escuela.

Es posible que ante este contexto, el docente se sienta agobiado, saturados de las tareas y responsabilidades que le demandan el sistema educativo, donde además, su imagen y status no es valorado por la sociedad como sucedía años atrás. Hargreaves (1994) plantea que la cultura docente se encuentra, en la actualidad, en una delicada encrucijada, viviendo una tensión inevitable y preocupante entre las exigencias de un contexto social móvil, cambiante, flexible e incierto, caracterizado por la complejidad tecnológica, pluralidad cultural y la dependencia de los movimientos de libre mercado mundial por un lado y las rutinas, convenciones y costumbres estáticas y monolíticas de un sistema escolar inflexible, opaco y burocrático por otro. En esta inevitable tensión, los docentes se encuentran cada día más inseguros e indefensos, se sienten amenazados por una evolución acelerada a la que no pueden o no saben responder. Las certezas morales o ideológicas de antaño se cuestionan y se desvanecen sin encontrar sustitutos ni compensaciones válidas y creíbles. Por ello, con lamentable frecuencia sus reacciones son ineficaces, se caracterizan por la pasividad, la inercia o el regreso a comportamientos gregarios, conservadores y obsoletos que priman el aislamiento o el autoritarismo.

En síntesis, lo señalado permite conocer las formas de convivencia que se dan entre diferentes actores de la comunidad, las formas de abordar la convivencia y los nudos críticos que emergen de los discursos de los involucrados.

En base a lo expuesto y los nudos críticos identificados en el estudio de caso, se establece una propuesta piloto con el objetivo de abordar la convivencia de los actores a través del desarrollo de competencias emocionales, que les permita

contar con las herramientas necesarias para afrontar los conflictos bajo una mirada integral. Conjuntamente, este diseño busca establecer espacios de reflexión para que los actores de la comunidad concreten un sello institucional, elemento sustancial para orientar la labor educativa de un establecimiento.

La propuesta consta de dos etapas, organización y perfeccionamiento e implementación de talleres a profesores, estudiantes y apoderados. Utilizando estrategias de exposición teórica, relajación, dinámicas grupales, grupos de discusión, aplicación de técnicas proyectivas, juegos teatrales, trabajos prácticos individuales y colectivos.

A partir de este estudio de caso es posible conocer un determinado contexto educativo, que no difiere de otras realidades escolares de nuestros país, pues abarca temas transversales sobre la disparidad de criterios en el abordaje de la convivencia, los escasos espacios de reflexión entre docentes, malestar docente y la necesidad de los profesionales de la educación de contar con estrategias que les permitan tratar la diversidad y convivencia entre los estudiantes.

Para concluir, la convivencia en la educación cumple un papel principal, ya que surge como la necesidad de que la vida en común, que acontece en todos los escenarios de la educación escolar y en el entramado de todos los sistemas de relación (profesorado/alumnado, relaciones entre los propios escolares, y relaciones familia/escuela), discurra con pautas de respeto de los unos sobre los otros; y como la necesidad de que las normas democráticas que la escuela impone se dinamicen de forma tal que la propia convencionalidad de las reglas incluya un principio de respeto por el bien común que se comparte (Ortega, Del Rey , Córdoba y Romera, 2008).

Referencias Bibliográficas

AVALOS, B, CAVADA, PARDO, M & SOTOMAYOR, C (2010) La Profesión Docente: Temas y Discusiones en la Literatura Internacional. Centro de Investigaciones Avanzadas en Educación, Universidad de Chile.

BANZ, C (2008). Convivencia escolar. Valoras UC.

BERGER, P Y LUCKMANN, T (1967). La construcción social de la realidad. Amorrutu Editores. Madrid

BOLIVAR, A Y y M. J. GALLEGO, ET AL (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: el caso de la educación secundaria en España. Archivos Analíticos de Políticas Educativas 13 (45).

DELORS, J. (Coord.) (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.

DÍAZ DE RADA BRUN, A (1993). La escuela y sus mediaciones. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza. En PÉREZ GÓMEZ, I. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid. Morata

DURKHEIM, E. (1975). Educación y sociología. Barcelona: Península.

ESTEVE, J.M (1987) El malestar docente. Barcelona. Paidós.

ESTEVE, J.M (2003), La tercera Revolución Educativa. La educación en la sociedad del conocimiento, Barcelona, Paidós.

GODDMAN (1992). Elementar schoollfor critical democracy. En PÉREZ GÓMEZ, I. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid. Morata.

HARRGREAVES (1994). Cambian los tiempos, cambia el profesorado. En PÉREZ GÓMEZ, I. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid. Morata

MALDONADO, H (2004). Convivencia escolar: ensayos y experiencias. Lugar Editorial: Buenos Aires.

ORTEGA, R., DEL REY, R, CÓRDOVA, F. y ROMERA, E. M. (2008). Diez ideas clave. Disciplina y gestión de la convivencia. Barcelona: Graó.

PÉREZ GÓMEZ, I (2004). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.

RUZ, J Y COQUELET, J (2003). Convivencia escolar y calidad de la educación. Ministerio de Educación de Chile, y Organización de Estados Iberoamericanos: Chile.

GIMENO, J (2005) La educación que aún es posible. Morata.

FANFANI, E. (2005). La Condición Docente. Análisis Comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires, Argentina. Siglo Veintiuno Editores.

FANFANI, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. Educación y Sociedad, 28 (99): 335-353

TOURAINÉ, A. (2000) ¿Podremos vivir juntos?: Iguales Y Diferentes. Fondo De Cultura Económica USA.

VARELA, J Y ÁLVAREZ -URÍA, F (1991). Arqueología de la escuela. En PÉREZ GÓMEZ, I. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid. Morata.

Convivencia escolar: Desde el deber ser a la realidad de una escuela de enseñanza básica.

Rebeca Bastidas A.

Introducción

Comprender las formas que asume la convivencia en la escuela no solo debe limitarse a la comprensión de las relaciones interpersonales que se producen en ella, sino también debe incluir las dinámicas que asumen dichas relaciones. Desde la perspectiva de una sana convivencia, se torna indispensable la existencia de un sistema normativo que regule dichas interacciones en los diferentes espacios institucionales, que brinde posibilidades efectivas para una participación que permita ejercitar formas interactivas democráticas en los diferentes procesos interactivos.

El estudio que se presenta tuvo como objetivo comprender las complejas interacciones generadas en la vida cotidiana de una escuela municipalizada desde el significado otorgado al sistema normativo y a las relaciones interpersonales construidas como representaciones que profesores y profesoras habían elaborado de una realidad eje de la convivencia. Para alcanzar dichos objetivos, se aplicaron a profesores de Enseñanza Básica, entrevistas en profundidad y se organizó un grupo focal, ambas técnicas con el propósito de producir discursos individuales y colectivos que cubrieran los ejes relaciones interpersonales y sistemas normativos.

El supuesto básico que sustentó el estudio se refería a la convivencia escolar como construcción colectiva y dinámica generada por todos los integrantes de una comunidad escolar, en que cada acción individual contribuye a configurar un ambiente de fuerte incidencia para la formación de los y las estudiantes. En consecuencia, el contexto educativo se

constituye en un espacio privilegiado de convivencia interpersonal, social e institucional que sirve de modelo y confiere sentido a los estilos de relación entre los niños, niñas, futuros ciudadanos del país y del mundo (MINEDUC, 2003). Es por ello que una de las formas de avanzar en la construcción de una democracia sana y sustentable, es reconocer la importancia de la acción educativa fundada en valores democráticos como la participación, la solidaridad, la justicia, la libertad, la no discriminación y la equidad.

La convivencia escolar se encuentra imbricada al clima escolar ya que éste es un elemento facilitador del proceso de aprendizaje que requiere de un ambiente adecuado para desarrollarse y que puede ser estimulador o inhibidor de acciones funcionales o disfuncionales en la escuela. Si es grato y enriquecedor para los docentes y estudiantes, ellos se sentirán estimulados a comprometerse emocional y conductualmente al cumplimiento de sus tareas; por el contrario, si es poco estimulante puede incidir negativamente en el ambiente de estudio ocasionando situaciones de tensiones y déficit en los procesos de aprendizaje.

Son múltiples los focos de conflicto que impiden una convivencia sana que asegure relaciones respetuosas entre los miembros de la comunidad educativa, como pilares para una formación integral, ya que aprender a convivir con otros es el núcleo de la convivencia escolar, parte importante del proceso de formación personal y social de cada persona. Solo a través del convivir con otros se adquieren las habilidades para conocer, compartir y participar como sujetos activos en los contextos sociales a los cuales como sujetos históricos pertenecemos.

Su incidencia es significativa para el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de los estudiantes. Como construcción colectiva es responsabilidad de todos los

miembros y actores educativos sin excepción.” (MINEDUC, 2011).

El espacio social y cultural institucional en que se construye la convivencia

Los profundos cambios que experimenta la sociedad actual y las diferentes culturas que se “entrecruzan en el espacio escolar impregnan el sentido de los intercambios y el valor de las transacciones simbólicas en medio de las cuales se desarrolla la construcción de significados de cada individuo” (Pérez Gómez, 2004,). La escuela como parte del orden institucional y agente socializador no puede desvincularse de los vertiginosos cambios que se producen en los diferentes ámbitos que la circundan, cambios que afectan su vida como institución formadora y por ende la vida de las personas que la integran. Su incidencia repercute en el quehacer de los procesos educativos que se desarrollan en su interior.

Como institución social, dirige y orienta el proceso de socialización de los estudiantes quienes a través de ese proceso deben incorporar valores, conocimientos, normas, construir una identidad de pertenencia ya que por el mero hecho de su existencia, la escuela controla la conducta y orienta el comportamiento (Berger y Luckman, 1998). De esta manera, la escuela por sus contenidos, por sus estilos de gestión por su estructura organizacional introyecta progresivamente en los/as alumnos/as las ideas, conocimientos, disposiciones expectativas y modos de conducta que requiere la sociedad adulta.

Se trata de un complejo proceso socializador en el ámbito de un cruce de culturas, escolar, docente, juvenil y enmarcado por las estructuras escolares, por estilos de gestión y liderazgo, en medio de relaciones interpersonales heterogéneas parte de un currículum oculto necesario de desenmascarar.

“Como institución social, desarrolla y reproduce su propia cultura específica, referida al conjunto de significados y comportamientos dados por las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimulan y se esfuerzan por conservarla y reproducirla. Condiciona claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerza la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar. En esta institución conviven, se relacionan los diferentes actores educativos, cuya interacción define la vida de la escuela, cuyas características no tienden a la heterogeneidad sino que se inclina por la uniformidad, el predominio de la disciplina formal, la autoridad arbitraria, la imposición de una cultura homogénea, eurocéntrica y abstracta; los rituales sin sentido, el aprendizaje académico de conocimientos fragmentados, muchas veces memorísticos, y el distanciamiento de los problemas reales que afectan a los alumnos, los que inciden en el atraso de la escuela en cuanto a los avances y cambios que suceden en su entorno” (Pérez Gómez, 2004).

También constituye una realidad multiforme que ha provocado un distanciamiento de los problemas reales que viven sus integrantes fuera del espacio escolar, los cuales impactan en su interés por permanecer en ella, en la forma como se asumen los diferentes procesos educativos, muy marcados por las relaciones de poder en la interacción cotidiana, las relaciones verticales, por un poder que circula en todos los ámbitos institucionales (San Juan, 2008). A la vez, “las formas generales de disciplina escolar”, conforman un poder disciplinario que se asocia al de un sistema de relaciones de arriba abajo, pero también hasta cierto punto de abajo arriba y lateralmente, es decir, atraviesa a la institución íntegramente, en donde habrá: vigilantes perpetuamente vigilados (Foucault, 2002).

Interacciones y representaciones.

Las interacciones, la aplicación y acatamiento al sistema normativo en la institución escolar pueden ser interpretadas desde el interaccionismo simbólico como modelo teórico, bajo el supuesto que cada sujeto orienta sus actos en función de lo que las cosas significan para él, entendiéndose por cosas todo lo que las personas perciben en su mundo. El significado de las cosas surge como consecuencia de la interacción social y, por último, los significados se manipulan y modifican a través de un proceso de interpretación que la persona realiza con las cosas que están a su alrededor (Blumer, 1987).

Complementariamente, desde la Fenomenología se interpreta a partir de la identificación del contexto cotidiano, de las actividades y acciones comunes, que las personas interpretan recurrentemente. Por consiguiente, el imperativo de penetrar en la complejidad de estos contextos nos sitúa en su mundo fenoménico. La intersubjetividad del mundo escolar cotidiano en el que interactuamos unos y otros, el modo en que las personas se comprenden recíprocamente, la manera que se relacionan y el sentido o significado que le otorgan a sus acciones y a las de los demás (Llaña, M., 2011).

Desde estas perspectivas teóricas, se puede interpretar la conducta humana, a través de lo que las personas dicen y hacen, permitiendo la comprensión de su mundo tal como señalan que se les presenta.

En conexión con lo anterior, y para complementar el sustento conceptual del estudio se añadió el modelo de a representación social como modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los seres humanos hacen

inteligibles la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios y crean las pautas de la propia imaginación. Son sistemas de valores, nociones y prácticas que proporcionan a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, integrados por formaciones subjetivas tales como: opiniones, actitudes, creencias, imágenes, valores, informaciones y conocimientos de contenidos (Moscovici; Jodelet, citados en Mora, 2002).

Propuesta de teorización a partir de los datos

A continuación, en la siguiente Tabla, se presentan las categorías construidas, cada una con sus características específicas ya que se aislaron los elementos distintivos contenidos en los discursos junto a la especificación de sus condiciones de existencia en su construcción.

Tabla 1: Construcción simbólica de formas que asume la convivencia en la práctica institucional cotidiana

Relaciones interpersonales en tensión.	Ausencia de inducción a profesores que ingresan al sistema	Falta claridad de las normas	Escasa y nula participación de los apoderados	Simulación como estrategia en la práctica educativa	Falta de tiempo	Conflictos sin resolver de la comunidad
----------------------------------------	------------------------------------------------------------	------------------------------	-----------------------------------------------	-----------------------------------------------------	-----------------	-----------------------------------------

Fuente: Elaboración propia.

Desde la praxis, parte de la acción cotidiana, se observan múltiples tensiones en los discursos. Los docentes señalan que recibirían mal trato por parte de los directivos, tipificado como impedimento para expresar sus puntos de vista y atribuido a falta de diálogo. En respuesta a esta situación declaran su opción a negarse a participar y a compartir en espacios comunes, celebraciones, homenajes, y otras actividades como estrategia de resistencia y rechazo.

Para los docentes recién incorporados a la escuela, su integración resultaría menos difícil si se contara con procedimientos de inducción, ya que al momento de iniciar su tarea profesional, también tienen que conocer la cultura docente imperante que se espera proporcione significado, protección e identidad de pertenencia frente a las inciertas y conflictivas condiciones de trabajo. Al asumir la cultura institucional, los significados compartidos y prescripciones operativas, los nuevos profesores serían acogidos e integrados, situación que no ocurriría: “llegué al colegio y me sentí ignorada, poco acogida”; “nadie se acercó a orientarme” .

Otra expresión se refiere a concreción de la política de convivencia, desconocida para ellos, observada como escasa o nula, lo que genera desconfianza en la aplicación de las normas y deslegitimación respecto a su necesaria aplicabilidad. “no conozco el reglamento de convivencia, la dirección asume que todos lo conocemos”(Entrevista).

Las relaciones interpersonales se observan distorsionadas porque los docentes no acudirían al diálogo como estrategia de solución, no se enfrenta el conflicto, se evita, prefieren callar y tener una actitud pasiva, no se considera el abordaje de los conflictos como una manera de mejorar las relaciones y por consiguiente la convivencia, dando como resultado escasa comunicación, aislamiento, simulación de que todo anda bien, porque se cree que al no hacer presente los conflictos estos no existen, pero están latentes” prefiero no

opinar, así me evito problemas” (grupo focal) o elemento importante y de incidencia en la convivencia es el factor tiempo importante en la configuración del trabajo pedagógico, pero vivido como “...enemigo de la libertad[...] como una limitación fundamental que se impone a lo que son capaces de hacer y se espera que hagan en sus escuelas (Hargreaves, 2005). La falta de tiempo como es un recurso escaso, se traduce en una amenaza que produce conflictos que inciden en la convivencia desde la mirada de los docentes,” el escaso tiempo no permite compartir entre sus pares y con la familia debido a la carga horaria que se traduce en extensas jornadas de trabajo, “el trabajo técnico se hace en la casa porque no hay tiempo en la escuela” (grupo focal)

Cuando los conflictos no se abordan ni se enfrentan aparecen la resistencia que se traduce en aislamiento, evitación al diálogo, pasividad, que obviamente deteriora las relaciones interpersonales, En la medida que se utilicen los procedimientos adecuados para su resolución, un conflicto bien mediado y pedagógicamente enfrentado puede constituir una excelente instancia de aprendizaje de la convivencia democrática.

Los profesores perciben que no son tomados en cuenta a la hora de tomar decisiones, que los espacios de participación que les son dados son escasos, y son sólo para dar cuenta de su tarea pedagógica frente a esto, responden con una actitud pasiva, desmotivada, restándose, haciéndose a un lado, en resumen resisten,

Actitudes que coartan que impiden cambios, mejorar las prácticas y acceso a nuevas ideas, desarrollar la colaboración y el enriquecimiento mutuo, todo esto “provoca que el estrés se interiorice, acumule e infecte, impide el reconocimiento y el elogio del éxito y permite que los incompetentes permanezcan en perjuicio de los alumnos y de los propios compañeros docentes” (Pérez Gómez, 2004).

El clima escolar esta mediado por una serie de condiciones necesarias para la apropiación no tan solo de los contenidos del currículo sino del sistema normativo que regula las interacciones. El clima que se devela en este estudio no sería el más adecuado, dado que no se darían las instancias de participación en el proceso de análisis y readecuación del sistema normativo; lo que impide que los actores educativos reflexionen sobre sus prácticas haciendo difícil el encuentro entre ellos.

Se infiere a partir de los discursos que la falta de liderazgo y cohesión del equipo directivo sería un factor relevante para alcanzar los objetivos institucionales. No se visibiliza una alineación en la conducción de los procesos pedagógico, lo que impediría alcanzar mejores y mayores resultados “los consejos de profesores solo tratan de asuntos administrativos, nunca nada pedagógico” (grupo focal).

Cansancio, malestar y estancamiento, estos sentimientos que manifiestan los docentes estarían relacionados con la forma de vivir su acción pedagógica, en una red significativa, una cultura docente tensionada por procesos sociales vez más exigentes que presionan por una renovación permanente para alcanzar un liderazgo pedagógico eficiente acorde a los tiempos. El no logro deviene en crisis y frustración. Uno de los aspectos más significativos en este estudio es el incremento del malestar que experimentan los profesores.

En esta investigación, los actores educativos manifiestan la tendencia a resistir y trasgredir el sistema normativo de la escuela, sienten que no han sido partícipes en su elaboración, las normas se desconocerían y no estarían legitimadas, por tanto no se respetarían provocando conductas disruptivas e indisciplina en el aula.

En síntesis, las condiciones laborales no serían las más adecuadas en especial por la intensificación del trabajo, la falta de tiempo para la preparación de las clases, la insuficiente retribución económica, la infraestructura, se sienten respetados y valorados a pesar de las críticas a la labor docente.

La representación de la valoración de la profesión que hacen los docentes se ha construido desde el trato que expresan recibir desde la autoridad, sin embargo, muestran una mirada positiva de su profesión, reconociendo que la valoración se debe reconquistar partiendo de ellos como profesionales.

La identidad profesional se refiere a la forma como los profesionales definen y asumen las tareas que le son propias y al modo como entienden sus relaciones con otras personas que cumplen las mismas tareas, además se relaciona con el tiempo y compromiso que se siente con la institución. Desde esa perspectiva, y de acuerdo a lo expuesto se podría hablar de una identidad deteriorada. Esta categoría devela una subjetividad carenciada.

Entre las múltiples razones se percibe ejercer una profesión docente no valorada socialmente, aunque se posea un capital cultural propio de la formación pedagógica. La fuente laboral es inestable, hay escasas posibilidades de perfeccionamiento, lo que se traduce en un docente que no innova, que mantiene “prácticas pedagógicas añejas”, que no se actualiza y como “no es un profesor investigador, no tiene las herramientas para mejorar y se va quedando atrás” (entrevista).

Experimentan y resienten la débil valoración de su propio status social ya que perciben que su prestigio es similar o incluso menor a un profesional de nivel medio o técnico, puesto que se ha permitido que profesionales sin estudios de

pedagogía enseñen en la educación media, lo que significa que pueden llegar a ser prescindibles.

Esta desvalorización se afirma en el status adscrito a un rol importante para la formación de los ciudadanos del país, en el que no se reconoce que la pedagogía es una profesión estratégica para el desarrollo del país.

Esta tensión entre una subjetividad carenciada se conecta con la mirada instrumental que se impone a de la educación, donde la eficacia y la eficiencia del mundo económico ha penetrado en las instituciones escolares. Las políticas neoliberales han tenido un fuerte impacto en nuestro sistemas educativo, en especial en lo referido a una visión reduccionista del gasto en el sector público, lo que ha contribuido a desvalorizar las instituciones escolares públicas. Entre otras consecuencias, se ha segregado al alumnado, se ha profundizado la desigualdad y los planes de estudio se han centrado en un tipo de contenidos curriculares más instrumentales, lo que sumado a la la inestabilidad, el cansancio y estancamiento de los profesores, sitúa a la educación como profundamente tensionada.

Tensiones acumuladas: entre el deber ser y la realidad

Se evidencia una profunda disociación entre el plano ideal, el deber ser de una buena convivencia y el plano real desde la práctica institucional. En otras palabras, los profesores aspiran como significativamente relevante una convivencia basada en el respeto en las relaciones interpersonales, aún frente a la existencia de diferencias, y a pesar de los desacuerdos. El respeto es una característica transversal, que debería cruzar todos los ámbitos del quehacer pedagógico.

Debiera incorporarse en el ejercicio de la autoridad por lo tanto en las relaciones de poder, aún en la asimetría en que se producen,

En la realidad las relaciones interpersonales no serían las más adecuadas, se recibe mal trato, que las relaciones se ven afectadas por la falta e interferencias en la comunicación; que las normas no se aplicarían a todos con igualdad y se aplicarían con arbitrariedad, no existiría espacios de participación en la toma de decisiones, y que frente a los conflictos sería mejor evitarlos y simular como estrategia para no hacer eco y no enfrentarlos.

Una profunda escisión entre el deber ser profesional y lo que ocurre en la práctica cotidiana, cómo desde la perspectivas de estos actores se asume la convivencia. Los docentes se ven a si mismos comprometidos con la función educativa, con la educación pública a pesar de las condiciones laborales, el compromiso es con los niños/as que atienden, sienten que la vocación y la responsabilidad es la que los guía a cumplir con la tarea; es un profesional que tiene las competencias y es conocedor de la disciplina que imparte, sabe trabajar colaborativamente, ha roto las barreras de la individualidad, se siente valorado socialmente, se identifica y valora la institución donde se desempeña, se autodefine crítico en sus debilidades frente al tiempo y cierta actuaciones que pudiesen entorpecer la buena convivencia.

Sin embargo, este mundo de significaciones ideales se presentaría diametralmente opuesta a la realidad vivida en relación como se asume cotidianamente la convivencia, ésta se presenta con escasa participación en las actividades ofrecida por la institución, no existiría cohesión entre ellos más bien aislamiento, sólo las relaciones serían entre grupos afines, sienten que el liderazgo es impuesto y de mal manejo y que esta condición genera roces entre la comunidad, como

consecuencias malestar y estancamiento entre los “colegas” es decir falta de interés en relacionarse y compartir actividades de camaradería. En relación a las responsabilidades y cumplimiento del rol, existiría la tendencia a trasgredir la normativa: los cursos no se toman a la hora, se es más estrictos con los alumnos, que no todos aplican las normativas de la misma manera lo cual debilitaría la tarea docente, llegar a una hora y registrar otra. Esta tensión entre el deber profesional y lo que se da realmente en la práctica cotidiana, afecta transversalmente la convivencia en la escuela ya que estos actores tienen relevancia fundamental en la formación de los estudiantes.

Esta realidad que se presenta en la institución escolar, este mundo de tensiones entre lo que se aspira y lo que se da en la realidad respecto de la buena convivencia tiene como resultado la situación de la profesión de los docentes hoy en día; como ellos la perciben, tiene que ver con el estatus económico, que está lejos de lo que se debiera percibir por la importancia que tiene la educación para el desarrollo del país. En cuanto al estatus social, sienten que el estado no los valora como corresponde, que socialmente son considerados como profesionales de segunda categoría, no se les respeta, son mal tratados en general, además de no contar con las condiciones laborales apropiadas para desarrollar esta importante tarea de educar a las nuevas generaciones. Todo esto afectaría considerablemente a los profesores/as, estos actores educativos estarían insatisfechos con el tratamiento recibido socialmente, la incertidumbre que produce la inestabilidad laboral que se da actualmente con la profesión docente incidiría directamente en la convivencia que se vive al interior de la institución escolar.

Discusión

A través del análisis de los discursos de los actores educativos, acerca de aspectos relevantes sobre la convivencia escolar al interior de la institución escolar se puede inferir que: Las representaciones que poseen profesores, respecto de las relaciones interpersonales que se producen a partir de las interacciones en la práctica cotidiana, son altamente complejas y comprometen aspectos socio afectivos que intervienen en todos los ámbitos de la vida de la institución escolar. Las representaciones se elaboran como explicaciones del sentido común que orientan sus acciones a partir de la asignación de significados que tienen para ellos la convivencia, en el ámbito de las relaciones interpersonales y del sistema normativo que se aplica en la institución escolar.

Para estos actores claves las relaciones interpersonales estarían tensionadas por las relaciones asimétricas que se establecen entre los diferentes actores que interactúan en los espacios educativos, aspecto de la convivencia que se traduce en “mal trato” originado por un ejercicio de poder por parte de los directivos. Las escasas instancias para compartir que se otorgan, no serían una opción válida debido al rechazo que produciría el trato inadecuado a que expresan, se ven sometidos.

Por otra parte, las relaciones interpersonales, podrán tipificarse como relaciones basadas en actitudes impositivas, humillantes, de falta de diálogo y participación hacia y entre los docentes,

Respecto a los significados otorgados al sistema normativo, es posible inferir que la escuela requiere del establecimiento de normas, que son importantes, que se deben respetar y por las cuales se rigen las relaciones interpersonales. Un sistema que debiera ser elaborado y consensuado por todos los miembros de la comunidad

educativa. Potenciando así la generación de un clima de colaboración, participación, de inclusión y de reconocimiento mutuo.

Participar en la formulación de proyectos de resolución pacífica de conflictos a través de la conformación de equipos de trabajo, para que aplicación de las normas correspondan a un sistema normativo consensuado por todos los actores de la comunidad educativa. Aspecto fundamental para legitimación de las mismas, porque en la realidad de la práctica institucional gran parte de las conductas socialmente aceptadas y expresadas en el sistema normativo son desconocidas, producto de la escasa o nula participación de sus integrantes. En general, el sistema normativo inscrito en reglamentos y manuales de convivencia, no sería conocido por toda la comunidad, lo que en términos generales implica que no serían aplicadas por y para todos por igual, lo que provoca que la representación que los miembros de la comunidad educativa tienen del sistema normativo es de desconocimiento, legitimado, incidiendo profundamente en las formas que asume la convivencia en la escuela.

Se podría argumentar que hablar de convivencia, es hablar de la necesidad de mejorar el clima institucional de la escuela donde interactúan los diferentes actores, que deberían propiciar que las relaciones interpersonales establezcan en un clima adecuado de tolerancia, de respeto, de no discriminación, en la comprensión de las normas como elementos formativos y no coercitivos

Referencias Bibliográficas

BARDISA R. Teresa (1997) Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. Revista Iberoamericana Educación. Número 15 Diciembre 1997 (En línea) consultado en marzo 2015

AVALOS B, Cavada P, Pardo M, Sotomayor C. (2010) La Profesión Docente: Temas y discusiones en la literatura internacional. Estudios pedagógicos v.36 n.1: 235-263 Valdivia 2010 (En línea), consultado en marzo 2015

BLUMER, Herbert (1987) El interaccionismo Simbólico. Editorial Hora. S.A. Barcelona. 1987.

DELGADO J, Gutiérrez J. (1999) Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. Editorial Síntesis. Madrid 1999

FOSTER, L. (2011) Tesis para optar al Título de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales. Departamento de Educación FACSO. U. Chile 2011

HARGREAVES, A. (2005) Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Edic. Morata 2005. Madrid

LLAÑA M. (2011) La Convivencia en los Espacios Escolares: Una incursión hacia su invisibilidad. Departamento de Educación FACSO. U. Chile. Bravo y Allende Editores 2011.

Martínez-OTERO V. (2005) Conflictividad Escolar y fomento de la Convivencia. Revista Iberoamericana de Educación. N. ° 38, 2005

MINEDUC (2013) Gestión de la Buena Convivencia: Orientaciones para el Encargado de Convivencia Escolar y equipos de liderazgo. Chile 2013

MINEDUC (2003) Política de Convivencia Escolar: Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar. 2003

MORA, M. (2002) La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. En Athenea Digital, Vol. 2. (Materiales) En línea consultado diciembre 2014. <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>, 2002.

MUCCHIELLI, A. (2001) Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales. Editorial Síntesis, S.A. 2001

PERERA, M (2003) A propósito de las representaciones: Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad" editorial CIPS Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, La Habana, Cuba 2003

PÉREZ G. A. (2003) La Cultura Escolar en la sociedad neoliberal. Ediciones Morata 2004 Madrid, España

ROMEO J. y LLaña M. (2002) El discurso de los adolescentes escolares chilenos acerca de la Participación. Participación: ¿Interacción o acatamiento? Universidad de Chile, Santiago de Chile 2002

SAN JUAN M. (2008) Tesis para optar al grado de Magister en Educación. Departamento de Educación FACSO. U. Chile. 2008

SERRES M. (2013) Pulgarcita: Editorial Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2013

SOTOMAYOR C. (2015) La identidad de los docentes chilenos CIADE (Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile 2015, (En línea) http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=653

Una Escuela Municipal de la Comuna de Cerro Navia

Ramón Burgos Solís

¿En qué marco nos situamos?

La sociedad contemporánea vive grandes y complejos procesos de cambios, gatillados por el gran oleaje globalizador que afecta la vida cotidiana de los seres humanos. “Es un error pensar que el efecto globalizador es un fenómeno exclusivamente económico, además es político, tecnológico y cultural (Giddens, 2000:75). Tanto la dinámica de la economía como la diversidad sociocultural de esta aldea planetaria, moviliza no sólo la heterogeneidad de todos los grupos sociales hacia lo global, lo planetario, sino que, además se crean redes interactivas en una misma sociedad, produciendo una pluralidad de significados y tensiones lo que conduce a que las problemáticas que emergen y colisionan en sistemas interconectados, se conviertan en fenómenos sociales cada día más complejos.

Como realidad de arenas movedizas, en la que irrumpen la complejidad, la diversidad y las mutaciones culturales (Bajoit, 2003) resulta evidente que la educación y todos los procesos que la contienen, no pueden permanecer al margen de cambios y relaciones que se producen a nivel mundial. Estar consciente de estos cambios, resulta fundamental, especialmente porque inevitablemente se conectan con el quehacer pedagógico. Eso explica que los sistemas educativos no puedan mantenerse ajenos a estas inéditas circunstancias, por el contrario, son parte activa de estos procesos como agentes estratégicos, claves en la formación de las nuevas generaciones que deberán enfrentar inéditos desafíos como ciudadanos.

Esta mirada que requiere el reconocimiento de su complejidad se origina en que el mundo actual nos presenta problemas cada vez más pluridisciplinarios, multidimensionales, globales y planetarios. Dichos problemas exigen soluciones acordes con su naturaleza. Explicar que la realidad es compleja, y de ningún modo seguir los lineamientos positivistas y cartesianos mostrándonos un mundo dividido en muchas partes bien separadas entre sí (Morin 1999: 76).

A partir de esos marcos, un problema complejo que agobia al sistema educativo en nuestro país es la existencia de ambientes institucionales que frustran la consecución de objetivos formativos, por presentar múltiples tensiones en la convivencia.

Las tensiones detectadas recurrentemente, configuran un ambiente nocivo y tóxico que conspiran con los propósitos declarados en las políticas públicas de garantizar la calidad y la equidad de la educación como un derecho social.

El ambiente social como concepto surge como parte del esfuerzo de la psicología social por comprender el comportamiento de las personas en el contexto de las organizaciones, (Rodríguez 2004:25). Se refiere a un concepto que posteriormente fue aplicado al ámbito educacional considerando las características psicosociales de los centros educativos, como procesos dinámicos que se dan entre estudiantes, familia y su entorno. Así mismo incluye las percepciones que tienen los integrantes de una comunidad educativa en cuanto a las relaciones interpersonales que se produce entre los integrantes de dicha comunidad. (Cere, 1993; Cassasus, 2000; Cornejo & Redondo, 2001).

De acuerdo a lo expuesto, el ambiente escolar vincula o relaciona a todas las instancias gestoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula como la relación profesor-alumno, relaciones entre alumnos, estrategias metodológicas

de enseñanza, pertinencia y contextualización de los contenidos, participación en la sala de clases entre otros factores.

En síntesis, ambiente social es una estructura relacional configurada por la interacción de todo el conjunto de factores antes señalados, que intervienen en el proceso de aprendizaje. Se incorpora en esta definición, el contexto de la escuela y de la clase, las características físicas y arquitectónicas, los factores organizativos, las características del profesor y las características del estudiante

En las escuelas, el tema se ha constituido en un tema prioritario en la agenda educacional chilena, como producto de la recurrencia de conflictos y tensiones en el ámbito escolar. Situaciones que se gestan en el aula, en los espacios escolares y que terminan muchos de ellos en expresiones de incontrolable violencia.

De manera explícita la preocupación con respecto al fenómeno que debilita el ambiente social escolar, se materializó en las nuevas políticas de convivencia escolar, y de inclusión que demandan el diseño e implementación de planes de apoyo para revertir situaciones de conflicto y mejorar los ambientes favoreciendo la inclusión y participación. Se busca la eliminación de los mecanismos que generan discriminación junto a la promoción de relaciones inclusivas al interior de los establecimientos educacionales

Por consiguiente, se reitera que la escuela como institución no sólo provee conocimientos sino que se constituye por naturaleza en un lugar para el crecimiento personal, el desarrollo comunitario y desarrollo afectivo a través de la interacción de los componentes de la comunidad educativa. Es en esta comunidad socializadora donde se debería generar un ambiente, que potencie efectivamente todo el proceso formativo.

La escuela una realidad en tensión

La escuela foco del estudio presentado, se ubica en la comuna de Cerro Navia. Este establecimiento experimenta a diario, especialmente en niños y niñas de segundo ciclo, situaciones de conductas que alteran periódicamente la comunicación, afectando las relaciones interpersonales, provocando situaciones agresivas tanto en sala de clases como en recreos y “juegos de diversión”. Los estudiantes expresan a través de esos comportamientos disfuncionales, formas de agresividad como modo eficaz y legítimo de vivir y experimentar la vida escolar. Esta escuela, constituye un ejemplo de comportamientos transgresores que generan un ambiente profundamente deteriorado.

El acercamiento a esa realidad se orientó a la búsqueda comprensiva de las representaciones simbólicas que estudiantes de quinto a octavo año básico habían construido en relación al ambiente social existente en su escuela, en el contexto natural de la vida cotidiana de la institución

A una muestra de carácter estructural, de 40 estudiantes de ambos géneros, cursando de quinto a octavo año básico se aplicaron entrevistas semi estructuradas y se realizaron dos grupos focales. Se buscó develar las representaciones individuales y colectivas en elación al ambiente escolar vivido por ellos. Ambas técnicas permitieron producir datos que complementaron las visiones respecto al fenómeno, se traslitaron y se sometieron a una lectura reiterada, se identificaron los temas recurrentes que fueron sistematizados y analizados como unidades temáticas.

¿Y qué dicen los estudiantes?

Entre las unidades temáticas emergentes, cobra especial relevancia, la existencia de un cerrado nudo de tensiones, es el referido a la representación que los estudiantes tienen sobre el desempeño de los profesores en el aula y sus formas de visualizar ese ambiente.

La relación profesor-alumno se observa polarizada. En un polo, los alumnos perciben una relación estricta, tensa, autoritaria y rigurosa. Y, en el opuesto, relación laxa, carente de firmeza, con predominio del dejar hacer.

Lo que pasa que algunos profesores son estrictos en las clases, no dejan hacer nada, uno se para y anotación, o citación apoderados y además le gustan que les terminen las tareas ahí en clases o si no le ponen un dos, otros profesores no son tan pesao dan más libertad y cosas así. (Entrevista, alumno octavo año).

En el curso hay ambientes distintos dependiendo de cada profesor. Todos los profesores tienen su propio ambiente...con una profesora nos portábamos terrible mal porque ella nos complacía a nosotros en todo. Con otros profesores no teníamos la misma libertad y el comportamiento y el ambiente en la sala de clases era diferente. (Entrevista, alumna séptimo año).

“No, no es con todos los profesores se mantiene un mismo trato o relación, lo que pasa, es que hay algunos profesores que son más simpáticos, como que son más blandos y otros son más estrictos”. (Grupo focal).

La dicotomía discursiva expresada en los discursos de los alumnos permite explicar las tensiones en el aula ya que una actitud percibida como autoritaria, estaría develando manifestaciones de no acatamiento a las normas y un comportamiento transgresor en el interior de la sala de clases,

como probable resistencia a situaciones percibidas como maltrato y autoritarismo.

Por otra parte, las agresiones que declaran recibir, sin justificación alguna, podrían, desde la perspectiva de los estudiantes, ser percibidas como abuso de poder, percepción que podría llevarlos a incubar un profundo malestar.

“La violencia que se ejerce sobre los niños y niñas es devuelta luego a la sociedad... un niño castigado, violentado y humillado en nombre de la educación, interioriza muy pronto el lenguaje de la violencia y la hipocresía y lo interpreta como el único medio de comunicación eficaz.” (Miller, A. 2000:186)

La incoherencia que visualizan y experimentan los alumnos y alumnas y que supuestamente les produce un malestar frente al trato y a la manera que se establecen las relaciones de convivencia en el interior de la sala de clases, entraña una tensión de heterogéneas consecuencias. Ya que no se estarían creando vínculos entre profesor y alumnos de manera tal, que el respeto fuese recíproco.

“Hay que aprender a vivir juntos y junto a otros aprender a vivir, reconociendo al otro como un legítimo otro en la convivencia, considerando a ésta como un espacio singular para el aprendizaje y valoración de la diversidad y pluralidad en las relaciones humanas.” (Acuña, Astorga 2006:65)

Existen alumnos que se inclinan en concordar en la forma como el profesor en esta relación aplica el control en el interior de la sala de clases, manteniendo de alguna manera un “ambiente controlado”. Justifican esa estrategia, en contraposición a una postura laxa, indiferente y permisiva, es decir, una relación “blanda” que los incomoda porque esta pasividad es interpretada como una dejación o falta de interés de compromiso a su labor.

Cabe destacar el desequilibrio que se presenta entre estas dos posturas. Las prácticas de los docentes se encontrarían más cercanas a los extremos, donde por un lado se observa lo estricto, lo vertical, lo impuesto, lo autoritario, liderazgo del profesor que permite destacar la relevancia de la relación profesor-alumno. El tipo de relación que establecen con sus educandos, construye las representaciones que tienen ellos en cuanto al rol que debería cumplir el docente en el aula. Es posible tipificar estos comportamientos en dos tipos: permisivos y autoritarios. En ambos casos los ambientes son tensos, producen comportamientos y prácticas pedagógicas nocivas para una saludable convivencia en el interior de la sala de clases.

Al analizar, se observan las fuertes tensiones que contienen los discursos respecto a cómo son las relaciones que establecen los profesores con los alumnos en el aula. Preocupa constatar que de alguna manera habría fisuras en el desempeño de su rol como docentes. En consecuencia, estas representaciones develan la existencia de fuertes trabas que marcan el ambiente de manera central. Las conductas muy permisivas que visualizan los alumnos, crean un grado de incertidumbre generando un ambiente nocivo que altera las redes de relaciones que interactúan al interior del aula. Al parecer, una relación blanda, pasiva, sobre protectora, conlleva a la representación de una postura laxa, indiferente en cuanto al rol y tarea que el docente debe cumplir. Por el contrario, acciones muy autoritarias y controladoras generarían resistencia traducida en transgresiones a las normas. Ambas polaridades relacionales implican la gestación de un ambiente inadecuado y nocivo:

“Los profesores son muy blandos uno les dice que ponga orden en la sala y que diga algo que se imponga ante los desordenados, en cambio, ellos (los profesores) no responden, como que nos les

importa, no les interesa lo que pasa en la sala de clases, como si no estuvieran ni ahí es como si no hubiesen escuchado, pero ellos escuchan pero es como si no estuviera nadie”. (Grupo focal)

“Yo creo que la escuela y los profesores deberían llamar a las mamás de todos los alumnos desordenados para que las mamás anden detrás de ellos, ahí se portarían como angelitos. También los profesores deberían ser más duros con ellos. Porque cuando los inspectores los llevan a la oficina, ellos dicen: no tío ahora sí que me voy a portar bien y no pasa nada. Deberían ser más duros para que aprendan, no hay que tener compasión, Hay que aplicar tolerancia cero con todos los desordenados. (Entrevista, estudiante octavo año).

“Por ejemplo, yo creo que el curso del sexto se aprovecha. El profesor confía en nosotros y nosotros nos aprovechamos de esa confianza...en la clase hacemos desorden y molestamos y el profesor no nos dice nada. Las mismas tareas que nos dan para hacer en la sala de clases, nadie las termina, algunos escriben algo, otros no realizan nada como saben que el profe no les exige que terminen y al final no les dice nada entonces allí yo noto el aprovechamiento que tenemos con el profesor en la sala de clases. Aunque a mí me gusta como lo hacen otros profesores que son más estrictos porque así los desordenados no hacen tanto desorden”. (Grupo focal)

Los significados construidos por los estudiantes muestran las carencias y debilidades pedagógicas presentes en esa institución, observándose un quiebre en la configuración de esos ambientes:

“Las personas somos seres sociales por naturaleza. Es por eso que la educación debe reconocer esa característica de la persona y constituirse en una práctica dialógica pues la práctica pedagógica colectiva caracterizada por un diálogo cooperativo, tolerante, democrático, pluralista, basado en razones, tendrá más posibilidades, una vez internalizada, de formar a las personas en estos valores.” (Waksman y Kohan citados en Acuña-Astorga 2006:42)

Importa añadir además que la complejidad de las prácticas pedagógicas y el ambiente que se crea en las aulas requiere del reconocimiento de las emociones en la vida escolar. Al parecer hay un “descuido involuntario” sobre el efecto que posee el factor emocional en la relación profesor-alumno. El clima emocional es determinante, diversos estudios así lo confirman. Es un hecho que los docentes que desarrollan habilidades emocionales de afecto, y comprensión en las relaciones que establecen en la sala de clases y fuera de ella, reportan menos ausentismo y menos situaciones de agresividad y rechazo. En consecuencia el factor emocional constituiría un elemento clave en los procesos pedagógicos.

La educación emocional resulta ser un aspecto fundamental para afrontar los grandes desafíos que conlleva la convivencia escolar y por ende el ambiente en las instituciones educativas.

El Informe Delors (UNESCO, 1998) afirma que la educación emocional es un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo y una herramienta fundamental de prevención, ya que muchos problemas tienen su origen en el ámbito emocional. Por otra parte, Humberto Maturana en relación a las emociones en el contexto de la convivencia señala:

“el amor es la emoción que funda lo social; sin aceptación del otro en la convivencia no hay

fenómeno social. En otras palabras digo que sólo son sociales las relaciones que se fundan en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y que tal aceptación es lo que constituye una conducta de respeto. Lo que está en juego en las relaciones interpersonales es el emocionar. Son las emociones con las que nos movemos lo que determina el carácter de una relación, y es por esto que para entender nuestro vivir en la generación de la violencia, tenemos que mirar el emocionar de nuestra cultura y el origen de ese emocionar... las emociones son las que guían a las personas a lo largo de sus vidas, las que nos motivan a aprender y a relacionarnos con los otros de manera más pacífica y justa en un mundo más sustentable.” (Maturana, 2001).

El desafío parece ser mucho mayor cuando nos referimos a que quienes son parte de esta escuela, poseen alto índice de vulnerabilidad y por lo tanto, una serie de problemas de tipo emocional. Es probable que predomine en ellos la rabia, la desesperanza, el miedo, y muchos otros elementos que coartan una adecuada relación profesor-alumnos y por ende, se entorpece su formación integral.

Una constatación de esas debilidades se observa en los resultados de un estudio realizado con una muestra de 500 alumnos de séptimos y octavos años básicos en la Comuna de Cerro Navia en escuelas municipales de enseñanza básica con altos índices de vulnerabilidad. En dicho estudio, se determinó que las percepciones que poseían los alumnos de la cercanía relacional carecía de afecto y significado y por lo tanto, había un distanciamiento que de acuerdo a las conclusiones del estudio, conspiraba con un saludable ambiente social escolar y por consiguiente con una formación de calidad. (Burgos, 2003:75).

El profesorado eje en la constitución de ambientes favorables

La magnitud y profundidad de los cambios producidos últimamente en la sociedad, han traído un deterioro de la imagen social y de la autoimagen del docente. Situación que requiere de una profunda reflexión pedagógica que lleve a una redefinición en la función asignada y demandada socialmente ya que las exigencias a las que se enfrenta han cambiado radicalmente en los últimos 15 o 20 años, haciendo aumentar las responsabilidades que se acumulan sobre él. Los problemas más serios a los que se enfrenta el profesorado se deben al hecho de que, junto con estos incrementos en la responsabilidad, no se han introducido necesaria o adecuadamente cambios en las instalaciones ni preparación alguna para ayudarles a superar estas nuevas exigencias (Goble y Porter, 1980:25)."

En concordancia con las debilidades exteriorizadas a partir de los discursos de los alumnos, podría develarse una deslegitimación del rol docente entendiendo e identificando esta desvalorización con aquellas actitudes de indiferencia, de poco respeto y de ignorar la presencia del docente en el aula,

Los pares y su rol generador de ambientes en aulas y recreos

Entre los distintos espacios escolares más recurrentes donde en que se despliegan todo tipo de interacciones, están: la sala de clases y los recreos

"es a lo que yo me refiero, cuando digo que hay que ser estricto con todos y no tan sólo con algunos. Hay niños que hacen algo pequeño y le llaman al tiro al apoderado en cambio hay niños que echan garabatos, dicen esto y dicen esto otro y nada, no le dicen nada. Entonces eso da rabia y allí comienzan también las

discusiones y peleas entre nosotros, ya que algunos se sienten con más libertad por parte de algunos profesores. Como que algunos profesores con algunos hacen una cosa y con otros hacen otra cosa y eso es injusto. Y se originan a veces peleas entre los propios compañeros por esta situación". (Grupo Focal)

"Se podría decir que uno ya se va acostumbrando al ambiente de desorden de bullicio, de algunas peleas con algunos profesores, el desorden masivo y eso básicamente me perjudica pero uno se acostumbra y lo toma como algo normal y algo que pasa todos los días" (Entrevista estudiante séptimo año)

La situación en la sala de clases se hace imprevisible, algunos entrevistados señalan un descontrol generalizado que atenta contra un ambiente favorable. Las expresiones discursivas manifiestan las tensiones que se producen ante la realidad de la sala de clases compartidas por muchos de ellos.

De acuerdo a los testimonios muchas aulas se habrían convertido en tierra de nadie, desorden masivo naturalizado, cotidiano y que perjudica radicalmente los procesos formativos.

En términos conceptuales, se asume el aula como un espacio de intercambios socioculturales donde se producen comportamientos valorativos que tienen estrecha relación con las demandas, conflictos e influencias de la sociedad y la cultura. Concebir el aula desde esta perspectiva supone considerar tanto las acciones verbales como no verbales del docente y de los alumnos, en el contexto que define el clima ecológico del aula (Doyle, citado en Gimeno y Pérez, 1989:75)

Los discursos de los estudiantes relacionados a las interacciones conflictivas entre pares, dejan de manifiesto la existencia de una "contra cultura escolar instalada" dentro de la cultura escolar. La cultura escolar, sustentada en el Proyecto

Educativo Institucional (P.E.I.) espera formar alumnos estudiosos, respetuosos de las normas y reglas del establecimiento educativo. Lo que se observa de acuerdo a los datos es cambio la conformación de una contracultura. Contra cultura escolar representada por estudiantes que muestran acciones agresivas, prepotencia, la importancia de “ser choro”, “irreverente”, “desafiante”, lenguaje grosero, dispuesto a quebrantar lo que está establecido en el manual de convivencia.

La familia una gran interrogante

Los discursos referidos a la familia son heterogéneos, varían en cuanto a su participación como actores significativos en la socialización de sus hijos/as.

Se infiere que quienes tienen ciertos patrones de normas, valores de sociabilidad y valores de convivencia y respeto al otro, tienen proyectos de vida y aspiran a continuar sus estudios. En cambio aquellos niños y niñas que en sus discursos evidencian que dentro de su ambiente familiar no cuentan con patrones claros y normas de sociabilidad y de valores, tienen una mirada de resistencia al ambiente social escolar y al entorno social que les rodea.

Se ha constatado que muchas situaciones de transgresiones, agresiones y violencia que existen en la sociedad tienen su origen en el contexto familiar. Es en la familia donde se adquieren los primeros esquemas y modelos en torno a los cuales se estructuran las relaciones sociales y se desarrollan las expectativas básicas sobre lo que se puede esperar de uno mismo y de los demás.)

De acuerdo a los datos recabados se puede señalar que situaciones violentas como prácticas habituales tienen como trasfondo un contexto familiar nocivo. Pero también muchas

conductas agresivas y violentas que se observan al interior de la institución, serían consecuencia de los problemas que vive nuestra sociedad hoy en día. “El ambiente social escolar en las escuelas son un extracto del país, de las ciudades, de la población donde se ubica. Refleja el sistema de valores de nuestra sociedad, con sus virtudes y con sus defectos.” (Funes 2011:15).

Primera aproximación a un cierre inacabado

La trama de interrelaciones que se producen en el contexto escolar son altamente complejas y a partir de esta complejidad manifestada en los discursos de los alumnos y alumnas se ha logrado identificar los significados que atribuyen desde su perspectiva a su ambiente social escolar.

Entre los significados que le otorgan los estudiantes a su ambiente escolar surge la figura del rol docente y las relaciones que se establecen entre profesores – alumnos. Este fenómeno marca y destaca el ambiente social escolar como dimensión importante al interior del espacio educativo.

La relación profesor – alumnos induce la creación de los distintos ambientes y que tóxicos o nutritivos. En este estudio, y de acuerdo a los discursos de los estudiantes, prevalecerían ambientes tóxicos, marcados por el autoritarismo, la discriminación y la estigmatización en las relaciones humanas en la escuela.

Es importante también destacar que la complejidad relacional que se establece en la relación profesor–alumno demanda una adecuada preparación del docente, de manera que, pedagógicamente interprete una realidad en transformación y así responder profesionalmente a las necesidades que se presentan en el aula. De manera que él pueda ser un factor motivador, estableciendo un estilo

relacional cercano, cálido, amistoso de apoyo y de respeto mutuo.

¿Hacia donde interrogarnos?

¿Qué estrategias pedagógicas son efectivamente significativas?

¿Cómo cumplir plenamente mis objetivos pedagógicos con mis alumnos?

¿Qué situaciones están afectando el rendimiento de mis alumnos?

¿Aceptan los profesores el desafío de esta heterogeneidad sociocultural, la cual irrumpe en el sistema escolar?

¿Cómo enfrentan la necesidad de una permanente reflexión pedagógica que replantee los desafíos que a diario se viven en el interior y a puertas cerradas en cada sala de clases?

¿Centralizan su responsabilidad profesional en una educación inclusiva, participativa, centrada en la persona humana, vitalizando su convivencia escolar, la democracia, la autonomía, el respeto mutuo y la solidaridad entre los integrantes de la comunidad educativa?

¿Comprenden el peso de los desafíos?

Referencias Bibliográficas

ACUÑA, ASTORGA (2006). Valoración de la diversidad sociocultural desde el quehacer docente, en el marco de la convivencia escolar: Un estudio de caso. Tesis (Para optar al título de Educadora de Párvulos y Escolares iníciales) Santiago, Chile. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales, 2006.

ARÓN, A. M. Y MILICIC, N. (1999): Clima social y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Editorial Andrés Bello, Santiago, Chile.

AVILÉS, MARCELO. "Guerra de tiza en los colegios". La Tercera, Mujer a Mujer, n° 1045. Octubre 19 de 2002. Santiago.

BAJOIT,G (2003) Todo cambia. Análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas Santiago, Chile. LOM.

BRUNNER. JOSÉ J. (2010) "Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela" Ponencia V congreso Internacional de la Lengua Española. Valparaíso Chile.

BURGOS RAMÓN. (2003) Percepción del Clima Escolar en alumnos con alto índice de vulnerabilidad de la Comuna de Cerro Navia. Tesis (Licenciado en Educación) Santiago Chile Universidad de Los Lagos.

CASSASUS JUAN. (2007) La Educación del Ser Emocional. Editorial Cuarto Propio, Santiago, Chile.

CERE (1993): Evaluar el contexto educativo. Documento de estudio, Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco, Vitoria.

DELGADO y GUTIÉRREZ (1999). Métodos y técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. Editorial Síntesis. Madrid.

FREIRE, PAULO, (2001) "Educación para la liberación". Desarrollo y Cooperación (D+C) N° 6, Noviembre/Diciembre. Frankfurt.

GIDDENS, ANTHONY. (2000) Mundo Desbocado.: La globalización como proceso Complejo. Madrid, Tauru.

GOBLE Y PORTER, (1980). Citado en "ser docente hoy: Entre la problematización y la vulnerabilidad" Programa Formación Docente.

HARGREAVES, A. (1999) Profesorado, Cultura y Modernidad Ed. Morata, Madrid.

LLAÑA MÓNICA Voces de los actores Citado en: Yañez Pamela y Galaz Jorge (2009) Conviviendo Mejor en la Escuela. Ministerio de Educación Chile.

LLAÑA MÓNICA, (2011). La Convivencia en los Espacios Escolares, Una Incursión hacia su Invisibilidad. Bravo y Allende Editores, Santiago, Chile.

LOS CERTALES, FELICIDAD Y NÚÑEZ TRINIDAD, (2009) Violencia en las Escuelas: El cine como espejo social. Editorial Octaedro. Barcelona.

MATURANA HUMBERTO.(1995) Violencia en sus distintos ámbitos de expresión. Dolmen Ediciones, Santiago, Chile.

MATURANA HUMBERTO.(2001) Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Dolmen Ediciones, Santiago, Chile.

MILLER A, (2000) El origen del Odio: Barcelona, Ediciones B.

MORENO, MONTSERRAT. (1998) Sobre el pensamiento y otros sentimientos. Cuadernos de pedagogía. Número 271. Pp11-20.

MORIN EDGAR, (1999) La Cabeza Bien Puesta, (1999) ,

ONTORIA, A. y MOLINA, A (1990) Diseño Curricular y Metodología Participativa en el Aula. Sevilla, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Reflexiones en torno al ambiente escolar en una escuela de la comuna de El Bosque

Mariza Meza E.

La escuela conforma una comunidad activa es un microcosmo social en el que se viven los procesos sociales, culturales, políticos, las exigencias, expectativas y demandas de una sociedad en transformación. Sus principales actores son estudiantes- en proceso de formación y educadores, adultos que poseen los recursos pedagógicos, claves para esa formación.

Sin embargo, la urgente valoración de la educación como un medio para potenciar la economía y el desarrollo, ha generado a lo largo de estos años una sobre-focalización sobre los resultados de los procesos educativos, en desmedro de otras dimensiones de proceso, entre los cuales se encuentra la convivencia escolar (Valoras 2006, Coquelet & Ruz, 2003).

Ni las relaciones humanas ni el ambiente dentro de la escuela han sido investigados en profundidad, no se ha reconocido plenamente que la relación entre el maestro y el estudiante, mediada por el conocimiento, es una relación humana de carácter intersubjetivo (Onetto, 2003).

La formación no puede ser considerada aislada de la relación y el ambiente en que se construye. Si bien es cierto que la formación es un objetivo prioritario, no es posible lograr dicho objetivo si la relación humana no se desarrolla bajo ciertos parámetros de bienestar psicológico, éticos y emocionales. (Onetto, 2003).

Aunque desde el año 2001 en nuestro país se promulgaron e implementaron Políticas de Convivencia Escolar, para asegurar la generación de ambientes favorables,

la evaluación de dichas políticas mostró que: “existe un déficit en el logro de formación en las escuelas y que la convivencia escolar debería ser entendida como un eje central que debe sostener el proyecto educativo, centralidad que se ha perdido; se instalaron reglamentos, se normalizaron las propuestas pero no hay, de parte de los actores, apropiación del sentido de una sana convivencia” (Llaña: 2009)

Por consiguiente, importa destacar que las percepciones que los individuos tienen del ambiente en el que desarrollan sus actividades habituales, las relaciones interpersonales que establecen y el marco en que se dan tales interacciones, es decir el clima escolar, constituye un factor clave para mejorar los procesos formativos. Diversas investigaciones han revelado el papel que ocupa el clima social escolar. Entre ellos, el primer informe de un estudio realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE] (Casassus y otros, 2001), organismo coordinado por la UNESCO, se plantea que el clima escolar es la variable de mayor efecto sobre el rendimiento en lenguaje y en matemáticas. Corroborado con otros estudios que no sólo muestran el impacto del clima social escolar sobre el rendimiento, sino también sobre otras dimensiones de la vida escolar.

Constatación reforzada por investigaciones en relación con las escuelas efectivas, escuelas que, independiente de las condiciones de origen de sus estudiantes, logran buenos resultados. Se desprende por consiguiente que un clima escolar positivo no sólo potencia el rendimiento, sino que también conlleva el desarrollo de una atmósfera de trabajo que favorece la labor de los docentes y el desarrollo de la organización escolar (Arancibia, 2004; Bellei & cols., 2004).

De acuerdo a lo expuesto, es preciso reconocer que el constructo ambiente escolar permite contar con un indicador de la calidad de vida al interior de las escuelas, íntimamente

vinculado a las formas que asume la convivencia. Fernando Onetto (2003), coordinador del programa nacional de convivencia escolar de Argentina, ha señalado que es una variable que permite comprender la escuela no sólo desde las expectativas sociales que se han puesto en ella, sino que también desde las esperanzas y necesidades humanas de sus miembros. Consideración particularmente relevante al considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso relacional, que, para ser efectivo, requiere desarrollarse bajo ciertos parámetros de bienestar psicológico, éticos y emocionales.

Es interesante reconocer que el ambiente escolar no necesariamente es una representación homogénea para toda la institución. El estudio del ambiente escolar puede estar centrado en los procesos que ocurren en algún “microespacio” escolar, como el aula o en el ambiente organizacional general vivido por profesores y directores. Es posible reconocer la existencia de microclimas, percibidos como más positivos que el general, siendo espacios protectores ante la influencia de otros más negativos (Arón & Milicic, 1999).

Actualmente, otros estudios han demostrado que el clima emocional, (clima de aula, convivencia, relaciones a nivel escolar) se ha incorporado como un nuevo factor, en el proceso formativo, aunque como invitado de piedra aun en el nuestro quehacer pedagógico. La escuela es una organización emocional, como sistema de relaciones en torno a los aprendizajes y el aprendizaje es función de las emociones. También se articula desde las relaciones que generan dan a partir de las interacciones entre profesores y alumnos, y las relaciones son por definición emocionales”. (Casassus 2007:238).

Como complementa Humberto Maturana, la cultura ha desvalorizado a las emociones en función de una supervaloración de la razón, como un intento de diferenciarnos

de los animales enfatizando nuestra racionalidad. Pero resulta que somos mamíferos, y como tales, somos animales que viven en la emoción. (Maturana 2001:65).

El ambiente escolar como estructura relacional y vinculante

El ambiente en el contexto escolar, se refiere a la percepción que los miembros de una comunidad educativa, tienen de los distintos aspectos del espacio en el que desarrollan sus actividades habituales. Este tema ha cobrado importancia en los últimos años a la luz de los estudios relacionados con la efectividad en la escuela, el desgaste profesional (Burnout) de los profesores y el poder de retención que tiene el sistema educativo tanto en relación con los estudiantes como con sus profesores (Aron y Milicic, 1996).

El ambiente sería una estructura relacional configurada por la interacción de todo el conjunto de factores antes señalados, que intervienen en los procesos formativos, incluyendo en esta definición, el contexto de la escuela y de la clase, las características físicas y arquitectónicas, los factores organizativos, las características del docente y las características del estudiante.

La convivencia de los centros educativos representa en el campo investigativo complejo, al considerar las interacciones de personas las cuales poseen de manera muy particular valores, emociones, necesidades, conocimientos y un cúmulo de experiencias y vivencias que conllevan un proceso dinámico de construcción social.

Esta mirada, que requiere el reconocimiento de su complejidad, se origina en que el mundo actual y nos presenta problemas cada vez más pluridisciplinarios, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios. Dichos problemas exigen soluciones acordes con su

naturaleza. Es necesario reconocer que la realidad es compleja, que muestra un mundo dividido en muchas partes bien separadas entre sí (Morin 1999).

De acuerdo a lo expuesto, el ambiente escolar vincula o relaciona a todas las instancias que son gestoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula como la: relación profesor- alumno, relaciones entre alumnos, estrategias metodológicas de enseñanza, pertinencia y contextualización de los contenidos, participación en la sala de clases entre otros factores.

Las relaciones que se establecen entre los docentes y estudiantes, no son neutrales en ningún momento, puesto que ejercen gran influencia en el clima que se respira dentro de la escuela. Por lo tanto, las relaciones dentro de las clases no pueden considerarse estáticas ni lineales, ya que nadie se relaciona con sus estudiantes de la misma manera en todo momento, sino que establecen diferentes flujos de interacción abiertos que ayudan a la instrucción y formación de éstos. Las interacciones permiten crear canales de confianza y seguridad entre educadores y estudiantes, sólo a través de la vía interpersonal se logra que los estudiantes muestren afecto y confianza por los adultos. En una institución educativa el progreso de los estudiantes está íntimamente relacionado con la confianza que depositan sus educadores en ellos (Gijón, 2004). Es de gran importancia recalcar que cuando los estudiantes se sienten que sus capacidades intelectuales y de aprendizajes son valoradas por sus profesores y por ellos mismos valoran mejor las relaciones interpersonales que establecen con sus docentes (Mena y Valdés, 2008).

Sólo el profesor que respeta, una y otra vez, al estudiante que presenta conductas disruptivas, despierta en esa persona concreta un sentimiento profundo acerca del valor que tiene el respeto, forjando una admiración particularmente

intensa en quien así le ha tratado, y entregando una autoridad moral a dicho docente (Van Manen,1998).

Es en este momento, en el cual el clima dentro del aula juega un rol muy importante, puesto que se verá influido por las percepciones que tenga el docente respecto a las capacidades, actitudes y comportamientos que presentan los estudiantes. En un aula se siente un aire distinto cuando el docente considera que sus estudiantes tienen la capacidad y potencialidad de aportar de manera significativa; que su diversidad es un recurso y no un problema, por otra parte, percibe que es posible superar con ellos las dificultades; que ellos están motivados por adquirir conocimientos; que su inquietud puede ser canalizada como recursos para aprender y crear. Las expectativas del docente juegan un papel muy importante en el rendimiento que pueda alcanzar el estudiante, en el cumplimiento de tareas y de su imagen personal, influyendo en lo que es su comportamiento (Arón y Milicic, 1999).

Es en este espacio de interrelaciones, que las percepciones y expectativas de los estudiantes hacia sus profesores, juega un rol muy importante, ya que las descripciones y valoraciones que los estudiantes hacen acerca de las habilidades, destrezas, carisma, nivel de conocimiento del docente, afectarán la percepción de sus relaciones al interior del curso. Lógicamente, las percepciones con una connotación positiva tenderán a vincularse con mejores climas dentro del aula (Mena y Valdés, 2008).

Con respecto a las relaciones entre los estudiantes, Gijón (2004) se refiere a que son estas personas las que diariamente mantienen intercambios entre sí, donde poco a poco su identidad personal, su amistad y sus conflictos se van generando en las relaciones entre iguales.

Para Gijón, los lazos y vínculos que se construyen entre los miembros de una comunidad, el clima de respeto, de escucha activa y las experiencias de participación dependen de las relaciones que mantienen y forjan sus integrantes. Para esto se hace imprescindible que los estudiantes se sientan escuchados, vinculados y comprometidos para poder participar en su realidad. Las relaciones interpersonales sostienen el clima que permite que los estudiantes se sientan protagonistas de su comunidad de aprendizaje y convivencia. En definitiva, las relaciones son aquel vehículo donde se fragua la amistad, el afecto, los conflictos, los proyectos, el compromiso y la exigencia que impulsa e impregna a los miembros de una comunidad. Utilizando una pedagogía sensible a la vía interpersonal, ofreciendo experiencias de personalización y participación a todos sus miembros. Permitiendo establecer un clima de educación moral que atraviesa todas las prácticas educativas de un establecimiento (Gijón, 2004).

El ambiente escolar, se vincula con la autoestima y con la capacidad del sistema escolar para retener a los estudiantes en él. Un estudio de Hodge, Smit y Hanson (1990) realizado para determinar qué aspectos de la experiencia escolar se relacionaban con la autoestima de los estudiantes mostró que, además del rendimiento académico, el factor más relacionado con la autoestima era una percepción positiva del ambiente escolar por parte de los estudiantes. Es por ejemplo, los hallazgos indicaron que aquellos climas escolares que fomentan la creatividad y las posibilidades de libre elección de los estudiantes mejoran su autoestima. En el mismo sentido, los resultados indicaron una correlación positiva entre la percepción del colegio como un lugar que permite a sus estudiantes ser autónomos y tener iniciativas y una mayor valoración de su imagen personal.

Desde una perspectiva interaccional, se sabe que las expectativas que uno tiene en relación con el comportamiento

de los otros es un fuerte inductor de ellos (Arón, Milicic, 1994), y en el caso de los profesores no sólo influye en el comportamiento de los estudiantes sino que es un factor que influye, a su vez, en la percepción que los pares tienen de sus compañeros y en la opinión que los padres se van formando de sus hijos. En ese sentido, todos estos efectos se van sumando sinérgicamente dando como resultado una imagen personal de cada joven, fuertemente determinada por las percepciones de quienes son sus referentes más significativos.

Es importante reconocer además que, los actores miembros de una comunidad educativa, son sujetos sociales que por naturaleza interactúan por medio del lenguaje, interacción que presupone una práctica comunicativa e interpretativa necesariamente intersubjetiva, interpretan los significados del mundo y la acción de los otros sujetos desde un marco de referencia intersubjetivo que a la manera de representaciones conforman el sistema simbólico que constituye justamente el marco referencial de su vida.

Es en este mundo intersubjetivo en el que los miembros de la comunidad educativa otorgan significado a sus contextos tanto escolares, familiares y comunitarios y le otorgan significados, que no son estáticos, por el contrario, son dinámicos y con la capacidad de producir cambios, aspecto importante en lo referido al clima escolar, a la convivencia y su influencia en la escuela.

Los profesores: sus significados en torno al ambiente en la escuela

El significado que atribuyen los docentes al ambiente vivido en la escuela, subyace bajo un conjunto de elementos compartidos, heterogéneos y complejos, que conforman una representación subjetiva de esa realidad.

Existe una estructura relacional y un conjunto de factores como contexto en que se ubica escuela y la clase, características físicas y arquitectónicas, factores organizacionales, las características docentes y las características de los estudiantes, relación profesor-alumno, relaciones entre alumnos, estrategias metodológicas de enseñanza, pertinencia y contextualización de los contenidos, participación en la sala de clases entre otras complejidades.

Los discursos producidos se configuran desde esa realidad multidimensional, revelando la existencia de un ambiente cargado de tensiones.

El discurso gira en torno a las características de los estudiantes, en sus rasgos negativos como insolencia, groserías, atrevimientos. Y en las consecuencias que producen, explicitados en las siguientes expresiones

“los niños son muy insolentes, falta de respeto, muchas veces groseros con los colegas, el otro día vi como una alumna hasta le sacó la madre a la colega de música y ella no hizo nada”.
(Grupo focal profesores/as)

“La verdad es que los alumnos hoy día no son como los de antes, ahora son más atrevidos, son contestadores no les importa quien está delante de ellos si es un adulto o un joven de la misma edad de ellos, menos mal que a mí me queda poco porque me falta como dos años para jubilar, pero es agotador, muchas veces siento pena y pienso hasta donde vamos a llegar con la juventud así, quisiera poder entender esta actitud de los jóvenes”.
(Grupo focal)

Muchos profesores declaran no enfrentar situaciones de indisciplina de parte de sus estudiantes, es probable que aunque no lo expliciten, sientan que aunque es parte de su rol controlar la disciplina, creen no contar con herramientas pedagógicas para enfrentar situaciones que los alteran y

deslegitiman generando un clima tensionado y de complejas repercusiones en ellos como profesionales. Aunque también se atribuyen responsabilidad individual frente a situaciones transgresoras.

“nosotros debemos controlar la disciplina, yo pienso que hay colegas que no le ponen un corte a la falta de respeto entre los alumnos y con los profesores, he visto a colegas que dejan que los alumnos hagan desorden, y al no controlar llegan a suceder problemas serios, como peleas, insultos graves y no ponen fin a la situación”. (Grupo focal)

“en una ocasión dos alumnos se pusieron a pelear en la sala porque uno le tiró un papel y el otro le sacó la madre, pero fue algo muy grotesco, yo no sabía qué hacer, salí a buscar ayuda y un colega intervino y me acompañó a calmar los ánimos, pero yo sola no podía porque me quedé estática no sabía cómo controlarlos, la clase no pude continuarla, los niños se desordenaron y ahora me asusta ir a ese curso, la verdad es que me cuesta controlar la disciplina....” (Grupo focal)

Otros, sin embargo, asumen el rol de no enfrentar las transgresiones que ocurren en clases

“la verdad es que yo no me caliento la cabeza, si los alumnos no quieren poner atención a la clase no me preocupo, porque la clase la hago igual, total después verán los resultados, los alumnos que tienen interés van a estudiar igual los otros no hay como motivarlos y no hay tiempo para perderlo en preocuparse en cada uno de ellos...” (Entrevista estudiante)

Por otra parte hay profesores que sostienen que sería en el ámbito de su acción profesional el generar acciones para comprender las situaciones problemáticas en una

aproximación comunicativa efectiva con los estudiantes. Por ejemplo, un profesor señala:

“Los chicos quieren que les hablen, es decir les gusta que uno los escuche y los aconseje, cuando uno los escucha y se interesa en sus problemas, es como desenvolver un dulce se llega a su emocionalidad y la verdad es que uno consigue mucho con ellos, creo que muchas veces no nos damos el tiempo de escucharlos y entender sus problemas o por lo menos darle un consejo”. (Grupo focal)

“Yo he podido llegar a mis alumnos a través de la conversación, ellos me cuentan sus problemas, conversamos de sus intereses, de lo que quieren lograr en el futuro y esta cercanía me ha dado el derecho de llamarles la atención y ellos me respetan, no se enojan sino que escuchan mis consejos y me hacen caso, pienso que cuando uno llega a las emociones se puede lograr mucho, porque los niños necesitan hablar y que los escuchen. Algunos colegas no les gusta perder el recreo, yo muchas veces me quedo sin recreo pero es una buena instancia vivir los recreos con los niños, porque es otro escenario donde se puede conocer a los alumnos, se relajan y se abren más:” (Grupo focal)

La perspectiva de los estudiantes como se representan en el ambiente?

La relación profesor-alumno se manifiesta polarizada. Habrían docentes muy estrictos, autoritarios y rigurosos, que crearían un ambiente tenso en las clases, y docentes sin manejo de grupo, carentes de firmeza, en una actitud más bien de no hacerse problemas, lo que facilitaría el desorden y a veces los conflictos.

“Me retan, pero otros no hacen nada, me mandan a inspección y allí conversan conmigo pero no importa, porque sé que me van a suspender...los otros profesores son pesados conmigo, hasta algunos se burlan de mí” (Entrevista estudiante)

“Pero hay varios profes que son muy blandos le decimos que pongan orden y que le digan algo a los desordenados, pero no le hacen caso o el profe al final no hace nada, es como que no nos escuchan o se hacen los locos.” (Grupo focal estudiantes)

“Pero cuando el profesor permite a los alumnos que se paren, o que conversen y que no hagan nada entonces comienza el desorden, la falta de respeto y al estar con ese profesor blando, comienzan las peleas, los insultos, garabatos y así es muy difícil estudiar” (Grupo focal estudiantes)

“Pero sabí, que el profesor que es tan estricto también es fome, porque si uno se para del asiento a buscar algo y lo retan a y anotan al tiro, así uno se enoja y no dan ganas de seguir...” (Grupo focal estudiantes)

Actitudes percibidas como mal trato y autoritarismo, provocarían sentimientos de rabia, malestar e impotencia; originarían rebeldía e inconformismo, más desorden, resistencia a las normas en la sala de clases.

También se refieren a la falta de respeto y a la descalificación de algunos docentes hacia ellos.. Señalan que reconocen que debe existir el respeto mutuo entre todos los miembros de la comunidad educativa; es un valor que debe estar presente y que debe ser practicado por todos, sobre todo en los docentes. Que serían los agentes por excelencia en entrega y práctica de los valores. Al experimentar la falta de actitudes respaldadas en los valores de respeto al otro, se estaría frente a un creciente malestar y de malas relaciones al interior de la sala de clases. Los estudiantes sienten que los

docentes son los que deberían crear vínculos entre estudiantes y docentes de manera tal, que el respeto sea mutuo.

“Sólo el profesor que respeta, una y otra vez, al estudiante que presenta conductas disruptivas, despierta en esa persona concreta un sentimiento profundo acerca del valor que tiene el respeto, forjando una admiración particularmente intensa en quien así le ha tratado, y entregando una autoridad moral a dicho docente” (Van Manen,1998)

También aflora en los diálogos, la visión el docente que presenta una actitud pasiva, docente “blando”, con una práctica de “dejar hacer”, situación que tensiona a estudiantes, ya que esta actitud es percibida como falta de profesionalismo..

No existiría un equilibrio en las actitudes de los docentes, sino que más bien se detecta la polarización, estrictos y blandos. Una tipificación, como condensación de significados docente autoritario y docente permisivo .Una polaridad que favorecería la creación de ambientes tensos ya que los estudiantes tendrían que adaptarse a comportamientos disímiles de la autoridad pedagógica.

Al exterior de las aulas los recreos son tiempos breves de descanso y esparcimiento después de un período de trabajo. Momentos importantes para relajarse, recrearse, alimentarse, jugar y otras actividades, como es conocer a los estudiantes en un contexto distinto a la sala de clases. Este espacio promueve la socialización, la participación y las interacciones entre pares.

El recreo permite identificar el ambiente escolar de la escuela, ya que es un buen indicador para conocer las interacciones entre pares y también con otros miembros de la escuela. En esta instancia se puede observar los juegos que practican los estudiantes, a veces juegos que atentan contra la integridad física de algunos Aunque también, distracción y

descanso entre ellos. De los discursos de los estudiantes emergieron los siguientes testimonios:

“Hay hartas peleas, los más grandes son los que más pelean, y ellos molestan a los más chicos, les quitan la pelota, o pasan y le pegan “paipasos”, acusan pero los inspectores algunos los retan pero igual, y otros no hacen nada, porque están conversando y no pescan.” (E.5; R-14)

“A veces no pasa nada, pero cuando los inspectores llegan se terminan las peleas, ellos son estrictos y les llaman a su apoderado, también los anotan en el libro de inspección y eso es grave.” (E.4; R-14)

“Yo lo paso bien, antes habían muchas peleas, los grandes molestaban a los chicos les quitaban la pelota, pero ahora no tanto porque nos prestan pelotas y así podemos jugar durante los recreos, antes las peleas eran súper grande y las peleas seguían después del colegio en cambio ahora las peleas son menos porque jugamos más todos, también los garabatos no son tanto como antes” (E.3; R-20)

De acuerdo con la información obtenida, los juegos bruscos y violentos se aprecian durante los recreos, los que ocurren mayoritariamente en los patios y pasillos. Estos juegos bruscos son presenciados por otros niños y niñas que observan quienes no intervienen por temor a represalias tanto dentro como fuera de la sala de clases, como de la escuela. Los juegos bruscos se manifiestan en patadas, “paipasos”, garabatos, insultos o amenazas, también arreglo de rencillas anteriores, empujones y discriminación.

El ambiente escolar se relaciona con el comportamiento que ocurre entre las diferentes interacciones que ocurren en el contexto escolar, dentro de estas están la que se da entre pares, las que están plasmadas en los discursos de los estudiantes:

“Me hacen sentir mal, porque el ambiente es malo, mucho desorden, molestan mucho. Por ejemplo el año pasado me molestaban harto porque tenía buenas notas, me decían sobrenombre y hasta me pegaban “pape” en la cabeza, me quitaban mis cosas, me corrían la silla y la mesa, me dibujaban groserías en la mesa o me tiraban escupo en la silla.....” (E.4; R-10)

“Es que algunos se creen choros y los otros se sienten súper mal porque los molestan mucho y cuando les da con uno, lo molestan, lo molestan hasta que después molestan a otro” (E.1; R-3)

Se observan demostraciones de conflictos entre los estudiantes, en especial cuando no pertenecen al mismo grupo de amigos, entonces se molestan, insultan, se agreden física y verbalmente.

“Yo creo que es más o menos, porque hay mucha falta de respeto, sobrenombre, garabatos, peleas y cosas así. No hay mucho respeto entre nosotros” (Grupo focal estudiante)

“Claro que a veces cuando a uno que no le gusta que lo molesten y es choro se arman las peleas, y no paran hasta que alguno quede llorando, entonces ahí llegan y los mandan a inspección y llaman a los apoderados, pero la pelea no termina porque después a veces siguen” (Grupo focal estudiantes)

“Algunas veces no quisiera venir, porque me da lata que me molesten, me da vergüenza delante de los otros, pero tengo que venir igual” (Entrevista)

“Me tengo que hacer respetar por mis compañeros, y muchas veces tengo que tratarlos así, o sea los molesto o les pego cuando no me hacen caso” (Entrevista)

“Muchas veces me da pena como tratan a mis compañeros que son más callados, porque los insultan, les pegan y se ríen

de ellos, pero ellos no les hacen nada, pero los han dejado llorando de tanto que los molestan, a mí no me hacen eso porque saben que yo no me quedo sentada, porque pego igual y les contesto también” (Entrevista)

De acuerdo a lo descrito puede inferirse que las relaciones interpersonales entre pares presentan actitudes y comportamiento que entorpecen la sana convivencia en el interior del aula. Es probable que tengan efectos psicológicos, permanente rabia, desazón, irritación, desgano, desmotivación entre otros.

Por el contrario, en un ambiente positivo, favorece las actividades variadas y entretenidas, comunicación respetuosa entre los estudiantes y profesores, entre compañeros, y con todos los miembros de la comunidad, capacidad de escucharse unos a otros, capacidad de valorarse. Un ambiente positivo favorece la capacidad de las personas para superar las situaciones difíciles y de dar apoyo emocional.

Sin embargo, la intimidación y el maltrato entre pares, las agresiones físicas y psicológicas como situaciones normales, están instaladas en la cultura escolar, como una práctica recurrente. Esta práctica de agresión mutua entre pares, no sólo produce daño en su desarrollo socio-afectivo entre los estudiantes que sufren estas agresiones, sino que también existe un daño para todos los demás integrantes del curso que actúan como espectadores. Sus compañeros se dan cuenta y aprenden que en el aula y los recreos actúa la ley del más fuerte como un medio de relacionarse. Así, los estudiantes quedan expuestos a: la ley del más fuerte o se es.

Bajo estos supuestos queda claro que las conductas que ocurren en el ambiente escolar y que perciben los estudiantes, no pueden atribuirse únicamente al individuo sino que deberían considerarse como producto de una interacción entre éste y su entorno. En el análisis de los datos obtenidos

queda en evidencia la importancia que los docentes le otorgan a su entorno más próximo, a la familia.

La familia una realidad compleja

Como resultado del proceso investigativo se evidencia que existen situaciones que tensionan las relaciones familiares y que inciden en las relaciones de los alumnos en la escuela:

“El otro día encontré a María Paz muy acongojada estaba llorando y no quería entrar a clases, ni hablar con sus compañeras, nada, yo la dejé un rato y después conversé con ella y lo que tenía era un problema con sus padres porque no la escuchaban y ella quería comunicarles que necesitaba dinero para un paseo de su curso, pero ellos no la escucharon y antes que dijera nada ellos le dijeron que no y además la retaron” (Grupo focal).

“Hay que hacer algo, no podemos quedarnos así, hay que hacer algo, nosotros tenemos que hacernos parte de esta situación, no podemos dejarlos solos, muchos no encuentran el apoyo necesario en sus familias y esa soledad y rebeldía la reflejan aquí en la escuela con mal comportamiento y poco interés de estudiar.”(Grupo focal)

“Quizás los alumnos necesitan algo más, yo creo que ellos están desmotivados, vienen cansados, se aburren, por ejemplo Pablito viene a dormir, en la clase duerme, he conversado con él y pasa que su familia es narcotraficante entonces a él no le interesa estudiar porque debe continuar con los “negocios” del papá, la escala de valores que tiene es muy distinta a los otros, también hay niños que están muy solos y ellos se deben hacer cargo de sus hermanos porque sus padres están trabajando o son solos con la madre.” (Grupo focal)

“Tengo buena relación con los alumnos, pero pienso que deberíamos tener más cercanía con los apoderados, siento que ellos no se interesan mucho en sus hijos los abandonan y eso hace que tengan una mala disciplina, porque cuando uno los llama ellos no vienen...” (Grupo focal)

De acuerdo a los testimonios de los docentes, se puede observar una baja participación de los padres en la educación de sus hijos. Los docentes no sienten el apoyo necesario para fortalecer la educación de los estudiantes. Los profesores tienden a quejarse que algunos padres deleguen toda la responsabilidad en la escuela.

Muchas familias son monoparentales donde los hijos deben asumir tareas de adultos; estas actividades se ven reflejadas en la escuela, como expresiones de cansancio, aburrimiento, stress, sentimiento de soledad en una etapa de vida, la adolescencia que los hace ser vulnerables ante esas exigencias.

“Me gusta venir a la escuela porque en la casa son puras peleas, mi mamá está separada de mi papá, pero ella vive con mi “tío”, que es súper pesado, se cura casi todos los fines de semana y me empieza a molestar y ahí peleamos, se mete mi mamá, casi siempre lo defiende a él, bueno que si no le pega también, entonces yo me voy a la casa de mi abuela, y me junto con mis amigos, mi mamá después me va a buscar pero yo no me voy, me da rabia con mi mamá porque nunca me apoya, el viejo es más pesado, me gustaría que mi mamá me ayudara más para poder salir adelante, claro que ella también me da mucha pena, porque yo sé que sufre.” (Entrevista)

Muchas de las situaciones de agresiones, violencia y conductas que se producen en la escuela tendrían su origen en el seno familiar.

Existe un amplio consenso respecto del hecho de que la mayor influencia sobre los logros de los estudiantes en relación a su rendimiento y vida escolar corresponde a las condiciones que se dan dentro del hogar, o sea, sobre las relaciones y los antecedentes familiares en que están insertos los estudiantes. Se sabe que con el grado de seguridad que proporciona la evidencia empírica, que las variaciones en los resultados de los aprendizajes; los variables logros o rendimientos de los estudiantes, se hallan determinados, en primer lugar por la familia efecto cuna (J.J. Brunner, 2010), es el que mayor tiene incidencia en la vida escolar.

El sistema normativo institucional, ¿cómo opera realmente?

La normativa escolar, se refiere al conjunto ordenado y explícito de regulaciones e indicaciones que afectan las relaciones sociales al interior de una comunidad educativa. “Una de las dimensiones fundamentales que influyen en la calidad escolar es la normativa interna, la cual se traduce mayoritariamente en el Reglamento de Convivencia de cada establecimiento que debiera responder a los principios y objetivos desarrollados en el Proyecto Educativo Institucional de la escuela o liceo”. (Metodología de Trabajo para el Mejoramiento de la Calidad de la Convivencia Escolar, MINEDUC, 2005).

Se trata de las regulaciones que enmarcan la cotidianidad de los vínculos sociales desarrollados en la escuela, es decir, definiciones explícitas sobre el funcionamiento interno del establecimiento educacional y la forma de tratarse de los diferentes actores o estamentos educativos.

La normativa escolar, al intentar regular las relaciones sociales al interior de la comunidad educativa, se presenta como dispositivo de poder disciplinario, que aporta elementos

muy relevantes a la construcción de sujetos que se desarrolla en la escuela. Establece límites a las formas de interacción, reconoce determinados derechos a cada actor escolar, impone deberes y obligaciones, define conductas y comportamientos considerados faltas, establece procedimientos y sanciones, regula tiempos y espacios de la cotidianeidad escolar, etc.

De acuerdo a los datos obtenidos, queda de manifiesto que las normas de la escuela no son conocidas por todos, ni por los docentes ni por los estudiantes, en circunstancia que éstas deben haber sido elaboradas con la participación de la comunidad.

Al respecto los profesores señalan que:

“La verdad que sería muy bueno que cuando uno entra a cada escuela, la dirección debería preocuparse de hacernos conocer el manual de convivencia, para poder saber a quién dirigirnos y que sanciones aplicar cuando suceden estos sucesos, además que los apoderados también lo conozcan para mantener una buena convivencia y que se comprometan a cumplirlo. La convivencia es responsabilidad de toda la comunidad educativa creo que todos deberíamos poner de nuestra parte y ayudar a mejorar la convivencia, no depende sólo de una persona, los profesores tenemos mucho de qué preocuparnos, lo pedagógico, la disciplina, etc.; necesitamos ayuda de los otros estamentos. (Grupo focal)

Por otra parte, los estudiantes opinan:

“Sí, yo creo que poniendo mano dura esto puede cambiar, los profesores, inspectores, la directora, tienen que ponerse más exigente con los alumnos para que haya un cambio en la conducta de los niños y niñas, yo creo que sería la solución” (Entrevista)

“Yo creo que los profesores deberían ser más estrictos, llamar a sus apoderados para que ordenen a sus hijos, también se debería de suspender y echar a los alumnos que no cambian después de varias oportunidades porque ellos son los que no tienen interés en estudiar y perjudican a los demás.” (Entrevista)

De acuerdo a los testimonios de los estudiantes, algunos piensan que los profesores si tuvieran una actitud más firme, más estricta, donde se aplique más control tanto en el interior de la sala como en los patios y pasillos, podría mejorar el clima en el establecimiento. El riesgo es que una aplicación más autoritaria del sistema normativo, podría crear resistencia traducida por ejemplo en rebeldía, inconformismo y otras transgresiones

Además muchos estudiantes hacen referencia al trato desigual que reciben de los docentes en la aplicación de las normas.

“Lo primero es que todos seamos tratados iguales, no deben existir los alumnos preferidos, porque eso hace que nosotros peleemos entre compañeros. Si a todos nos trataran igual no existirían tantos problemas, así cualquiera que cometa un desorden hay que llamar a apoderado al tiro.” (Grupo foca estudiantes)

“También que los profesores no hagan diferencia entre los alumnos sino que nos traten a todos iguales.” (Grupo foca estudiantes)

A partir de las entrevistas realizadas, emerge la percepción de que existen diferencias en las formas de trato entre los actores. Los estudiantes expresan que toda relación deberá sustentarse en el respeto mutuo, pero no todos los docentes practicarían ese valor. Perciben una inconsistencia que se traduce en malestar y desconfianza.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto ambiente escolar: visión de los estudiantes.

De acuerdo a muchos estudios se ha llegado a la conclusión de que: “Los estudiantes aprenden más y mejor cuando en el entorno existe un clima adecuado, es decir, un ambiente favorable para el desarrollo de los objetivos de aprendizaje, principalmente dentro de la sala de clases, aunque también en los distintos espacios pedagógicos.”

Al respecto los estudiantes señalan:

“Que los profesores fueran más entretenidos, o sea que no nos hicieran escribir tanto, porque eso cansa y es aburrido. Ojalá llevarán más videos, o nos hicieran actuar, una vez una profesora de inglés nos hizo actuar y en inglés, fue super entretenido pero ella se fue” (Entrevista)

“La profe es muy aburrida, la clase es siempre la misma o sea, hace lo mismo, sacar el cuaderno y copiar del libro, no explica nada...” (Entrevista)

Por los testimonios recogidos, se puede interpretar la falta de metodologías innovadoras en los docentes, las que son evaluadas negativamente por los estudiantes, ya que no facilitan sus aprendizajes, sino al contrario. Además, sienten no ser valorados y esta condición también perjudica, no solo el ambiente escolar, sino que el sentido que atribuyen a su formación:

“La profe de ciencias es muy fome, sólo dicta materia nunca nos hace experimentos, yo quisiera ir al laboratorio y que trabajáramos cosas entretenidas, a mi me gusta ciencias pero me aburro en la clase...” (Entrevista)

“El profe de historia es buena persona pero no son entretenidas sus clases, nos hace copiar del libro y no explica nada y cuando uno le consulta es muy enredado, no se entiende nada, a veces se pone a leer el diario o conversa por el celular y no

nos pesca, por eso me aburro y no hago nada y me pongo a jugar..." (Entrevista)

"Siempre la profesora de lenguaje no nos explica lo que está pasando, nos explicamos entre nosotros, pero no siempre podemos, ella siempre sale de la sala y nos deja solos, entonces no tenemos a quien pedirle ayuda y después nos va mal en las pruebas, no le interesamos porque si le interesáramos se preocuparía de nosotros" (Entrevista)

En los discursos de los estudiantes se nota un desinterés por parte de algunos profesores hacia los estudiantes, se observa despreocupación en el proceso enseñanza-aprendizaje, los estudiantes reclaman no encontrar apoyo criticando las metodologías utilizadas.

Actitudes y despreocupación que generarían un ambiente negativo para el aprendizaje, ya que incentivaría la desmotivación, el desinterés fomentando un ambiente transgresor en las aulas.

Por el contrario, otros estudiantes valoran a aquellos docentes que se preocupan de mantener un ambiente propicio para el aprendizaje, mostrando una actitud de deferencia y de preocupación al presentar distintas y variadas metodologías en la entrega de sus saberes, como lo relatan los estudiantes:

"No, la profesora de matemática es buena, es estricta sí, pero uno aprende con ella, exige que uno trabaje en su clase ella siempre explica cuando uno le pide ayuda y explica súper bien, me gusta como es, yo he aprendido matemática con ella, claro que me ha costado porque en el otro colegio yo no estudiaba" (Entrevista)

"Con el profesor de inglés me entretengo mucho, y he aprendido a mí no me gustaba y me costaba el inglés, pero cuando llegó este profesor fue super bueno, el hace distintos trabajos: disertaciones, investigación, nos hace

ialógicos entre grupos; nos explica súper bien, cuando uno le pide ayuda siempre nos responde aunque sea fuera de clase” (Entrevista)

Los estudiantes y sus demandas.

De acuerdo al corpus de datos entregados por los estudiantes se manifiestan las formas de la relación que se establece entre ellos y los docentes. También, aparecen sus demandas al desempeño de los profesores:

“Tal vez los profesores nos deberían preguntar a los que nos portamos mal, porque lo hacemos y quizás buscar así soluciones para mejorar el comportamiento, a veces tenemos tantas cosas malas que nos pasan y no tenemos con quien conversar y al portarnos mal parece que nos olvidamos de ellas. La profesora jefe conversa con nosotros y uno se siente bien cuando alguien nos escucha de nuestros problemas, es como liberarse de ello, y nos sentimos mejor, al menos a mí me pasa.” (Grupo focal estudiantes)

“Me gustaría que los profesores fueran más comprensivos, que nos escuchen y nos conversen más que retarnos...” (Entrevista)

“Los profesores deben ser un apoyo, no sólo exigir yo creo que ellos nos pueden ayudar con distintos temas, a veces tenemos muchas dudas no sólo con temas de estudio sino también con temas de nosotros, como pololeo no sé” (Entrevista)

“Que nos hablaran de temas que a nosotros nos interesa, que nos aconsejaran de qué hacer después que saliéramos del colegio o a qué postular después de octavo...” (Entrevista)

Los estudiantes demandan apoyo y comprensión, ser escuchados. La actitud positiva del docente se muestra en la forma de tratar a sus estudiantes, la calidad de sus relaciones interpersonales, el nivel de confianza que le da a sus

estudiantes, la importancia que le concede a los asuntos que implican situaciones ajenas al ámbito académico, y la forma en que conduce cada una de sus clases.

Si los estudiantes tienen un docente con estas características, se siente confiado y seguro, y vive en un ambiente propicio para el éxito y significativo proceso de enseñanza-aprendizaje. Donde el profesor tiene una actitud de interés hacia sus asuntos generales de los estudiantes, mejora su valor como individuo, y eso motiva a los estudiantes a esforzarse por aprender lo que su profesor enseña. Existe un proceso de identificación, es decir, el estudiante toma como modelo a su profesor, por ser un “buen profesor” y “buena persona”:

“Mi profesora jefe, es súper buena una vez que tuve un problema con mi mamá y llegué llorando ella me preguntó que me pasaba, le conté y ella me habló y me aconsejó que tenía que hacer, fue súper amorosa conmigo y me hizo sentir muy bien, pude darme cuenta que los profesores son buenos y se interesan en uno.” (Entrevista)

“Los chicos quieren que les hablen, es decir les gusta que uno los escuche y los aconseje, cuando uno los escucha y se interesa en sus problemas, es como desenvolver un dulce se llega a sus emocionalidad y la verdad es que uno consigue mucho con ellos, creo que muchas veces no nos damos el tiempo de escucharlos y entender sus problemas o por lo menos darle un consejo.” (Grupo focal)

“la profesora de ciencias es simpática, porque siempre que llega a la sala entra preguntando cómo estamos, y luego empieza la clase preguntando que hicimos la clase anterior y siempre trae actividades entretenidas y se preocupa de todos nosotros que aprendamos, me entretengo y me gusta conversar con ella porque siempre hay una respuesta y a uno le contesta bien.” (Entrevista)

El docente que tiene una actitud negativa, mantiene una actitud estrictamente laboral con los estudiantes, y deja a un lado el aspecto emocional de éste y la necesidad de motivarlo mediante un trato más humano. La actitud negativa del docente genera en los estudiantes sentimientos de: ansiedad y miedo, como consecuencia se genera un ambiente carente de confianza y seguridad.

A modo de cierre

La sociedad actual no sólo se puede centrar en lo económico y en las nuevas tecnologías, sino que también en las nuevas formas de relacionarse, los miembros de las instituciones deben compartir vidas por las grandes horas en que permanecen juntos, por lo que deben compartir los espacios físicos y los espacios académicos, donde debe existir una relación democrática y participativa entre ellos, así las relaciones que se dan son interpersonales porque se depende uno de otros, a través del trabajo compartido para satisfacer las necesidades básicas de cada uno.

Esta forma de relacionarse, donde se elabora el trabajo comunitario, la colaboración y la acción colectiva, es lo que conforma a una comunidad, y este concepto se adapta a la escuela, como comunidad educativa. La escuela es un microcosmo social donde se dan distintas relaciones personales, donde todos se relacionan e interactúan para un fin en común, la comunidad educativa.

Los significados que los profesores otorgan al ambiente escolar están plegados de tensiones. Originadas por las transgresiones a las desde los estudiantes, pero también exigencias y carencia de tiempo. Preocupa constatar que algunos profesores, sólo consideran que su responsabilidad es entregar contenidos, pero no se refieren a la formación valórica

y cultural de sus estudiantes. Por el contrario, otros docentes donde sí están ciertos de que hay que a formar en valores.

La mayoría coincide en precisar que no tienen herramientas pedagógicas sienten sin herramientas para poder mejorarlo, donde se ven en franca desventaja con algunos estudiantes por su condición social a la cual pertenecen.

Los estudiantes se sienten desvalorizados y humillados por algunos docentes a lo cual ellos responden con mala disciplina, lo que afecta directamente con su rendimiento. Los estudiantes relatan la necesidad de tener profesores que se preocupen de su bienestar en la sala de clases, tener un ambiente propicio para el logro de sus aprendizajes, en un ambiente más cómodo, agradable, sin tener que sentir miedo ni sentirse mal a lo cual aluden a que el docente debería de controlar y mantener un buen ambiente. Esta falta de control los estudiantes muestran inconformismo y desolación. El mal manejo de la disciplina, tanto en la sala de clases como en otros escenarios pedagógicos ha jugado desfavorablemente a la escuela.

Los estudiantes se refieren a que en la escuela hay docentes en que no utilizan metodologías atractivas, perjudicando la dinámica de la clase, propiciando el aburrimiento y el desorden y la falta de interés a ciertas materias.

Los profesores del estudio no se expresaron críticamente respecto a su acción pedagógica, sus críticas apuntaron a la escasez del tiempo y a excesivas demandas laborales.

Respecto al sistema normativo, muchos profesores manifestaron desconocimiento de un Manual de Convivencia de la escuela, aludiendo que por esa razón ellos no sabían cómo actuar frente a situaciones que se daban en sus clases o fuera de ellas.

Preocupa constatar ese desconocimiento en circunstancia que las políticas ministeriales demandaban la participación de todas las comunidades educativas en la gestación de los Manuales de Convivencia, que deberían ser consensuados. Se genera de esta forma un fuerte nudo de tensión que impide la plena realización un clima favorable a la formación de las nuevas generaciones.

Otro elemento a destacar es el hecho de que muchos estudiantes se sienten desprotegidos, y tienen la necesidad de ser escuchados por los docentes frente a sus problemas no sólo escolares sino también ante problemas personales, valorando a aquellos docentes que se preocupan de sus intereses, problemas. Quieren ser tomados en cuenta y ser reconocidos como una persona que pertenece a la sociedad y de aprender lo que necesita para desenvolverse en el medio social y no sentirse desventajados.

En cuanto al entorno escolar y cómo afecta éste al ambiente escolar, resulta revelador ya que la familia afecta a los estudiantes tanto en su desarrollo académico como su desarrollo personal, ellos lo dejan claramente en sus discursos. Muchos de ellos se sienten abandonados por sus padres, bajo o nulo interés por conocer sus logros y preocupación por sus estudios, esta actitud de los padres afecta directamente en el ambiente escolar, ya que los niños y niñas expresan sus frustraciones con un mal comportamiento, para llamar la atención de sus familias.

Los docentes expresan de igual manera el bajo interés de los padres por sus hijos, ya que muchas veces cuando éstos son solicitados por los profesores simplemente no van a la escuela por lo que no se aprecia el verdadero apoyo de las familias para lograr un mejor rendimiento de los estudiantes y un mejor desarrollo personal

Algunas proposiciones

Se observa claramente que el Proyecto Educativo Institucional no ha sido revisado ni reflexionado con la comunidad educativa para así dejar estipulado claramente los objetivos y acciones estratégicas para alcanzar mejores resultados en los estudiantes, como también la revisión del Manual de Convivencia para el mejoramiento de las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa para lograr una buena y sana convivencia.

Ante esa realidad, en el Proyecto Educativo Institucional deberían quedar claramente establecidos los objetivos a alcanzar por los estudiantes, donde se especifique la obtención de conocimientos, habilidades, destrezas, carácter y valores de manera integral, en las distintas interacciones que debe realizar el ser humano a través de su vida, en el ámbito social, personal y laboral.

El Manual de Convivencia debería ser diseñado, reflexionado y consensuado con todos los miembros de la comunidad educativa, estableciendo los propósitos de asegurar la formación humana en el presente y en el futuro.

Para que el Manual de Convivencia sea significativo y asegure el compromiso de la comunidad, debe ser elaborado con la participación de todos los estamentos, recogiendo todas las opiniones, demandas y expectativas de las personas, deberes y derechos consensuados.

Asegurar el enfoque formativo de la convivencia e impedir la aplicación de un enfoque punitivo de las normas.

Referencias bibliográficas

AHUMADA, M. y ARROYO, I. (2001). Mediación en la escuela: una estrategia de resolución de conflictos. Chillán, Impresora Nuble.

ANDERSON (1992) Citado en: Cornejo Rodrigo y Redondo Jesús. (2001) El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la región metropolitana. Última Década n°15, Cipra, Viña del Mar. Pp.11-52.

ÁLVAREZ, J. (2005). Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Barcelona, Paidós.

ARÓN, A. M. y MILICIC, N. (1999): Clima social y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Editorial Andrés Bello, Santiago, Chile.

BANZ, C. (2008). La Convivencia Escolar. Documento Valoras UC. Extraído el 4 de Enero de 2011.

BERGER, Peter L. y LUCKMANN. (2001). "La Construcción de la Realidad". Ed. AMORRORTU. Buenos Aires – Argentina. 2001.

BLUMER, Herbert. (1982).El Interaccionismo Simbólico. Hora S.A. Barcelona

BOURDIEU. Pierre. (1977)"La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza". Ed. LAIA. Barcelona - España.

BOURDIEU, Pierre. (1979). La Distinción. Criterio y Bases Sociales del Gusto". Ed. DE MINUIT. Paris - Francia.

BOURDIEU, Pierre. (1998). "Capital Cultural, Escuela y Espacio Social". Ed. SIGLO XXI. México DF.

BOURDIEU, Pierre. (2000) "Poder, Derecho y Clases Sociales". Ed. DESCLÉE DE BROUWER. Bilbao –España.

BOURDIEU, Pierre.(2003) "Capital Cultural, Escuela y Espacio Social". Bs. Aires, Argentina, Siglo XXI, Editores 2003.

BROFENBRENNER, V. (1987). "La ecología del desarrollo humano: Cognición y desarrollo humano", Barcelona, Paidós.

BRUNNER, J. J. (2010). "Lenguaje del Hogar, Capital Cultural y Escuela". Revista Pensamiento Educativo. Vols. 46-47.

CASASSUS, Juan. (2007) La Educación del Ser Emocional. Editorial Cuarto Propio, Santiago, Chile.

CASASSUS, J., CUSATO, S., FROEMEL, J.E., PALAFOX, J.C., WILLMS, D., SOMMERS, A.M, et al. (2001). Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica. Informe técnico. Santiago: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO. DOCUMENTO VALORAS UC1-2008.

CERE (1993): Evaluar el contexto educativo. Documento de estudio, Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco, Vitoria.

CORNEJO, Rodrigo y REDONDO, Jesús. (2001) El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la región metropolitana. Última Década nº15, Cibra, Viña del Mar. Pp.11-52.

CRIADO, Enrique, (2009) "Diccionario Crítico de las Ciencias Sociales, Ed. Plaza y Valdés Madrid 2009.

DEL PRETTE, Z. y DEL PRETTE, A. (2002). Psicología de las Habilidades Sociales: Terapia y Educación. México DF, Manual Moderno.

DELGADO y GUTIÉRREZ (1999). Métodos y técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. Editorial Síntesis. Madrid.

FERNÁNDEZ, I. (1999). Prevención de la Violencia y Resolución de Conflictos. Madrid, Narcea.

GALLARDO, P., MARIPANGUI, C. y PALMA, R. (2004). Convivencia Escolar: Metodologías de trabajo para las escuelas y liceos. Comprometidos por la calidad de la educación. Ministerio de Educación. Extraído el 13 de Abril de 2011 desde http://www.mineduc.cl/biblio/documento/934_CONVIVENCIA.pdf

GEERTZ, Clifford. (1992) Interpretación de las Culturas. Edit. Gedisa. Barcelona.

GIDDENS, Anthony. (2000) Mundo Desbocado.: La globalización como proceso Complejo. Madrid, Taurus

GIJÓN, M. (2004). Encuentros cara a cara: valores y relaciones interpersonales en la escuela. Barcelona GRAÓ.

GIRARD, K. y KOCH, S. (1997). Resolución de Conflictos en la Escuela. Barcelona, Granica.

GRACIA, E. y MUSITO. (2000) Psicología Social de la familia. Edit. Paidós Barcelona.

HARGREAVES, Andy. (2005). Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado (P. Manzano, Trad.) (5ª. ed.). España: Ediciones Morata.

HERNÁNDEZ, R. y LIMIÑANA, R. (2005). Anales de Psicología, 21, (1), 11-17. Extraído el 30 de Diciembre de 2011 desde http://www.um.es/analesps/v21/v21_1/02-21_1.pdf

IANNI, N. (2003). La Convivencia Escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. Extraído el 23 de Octubre de 2010 desde

<http://convivenciaescolar.net/RACE/procesados/24%20La%20convivencia%20escolar%20>

Una%20tarea%20necesaria%20posible%20y%20compleja.pdf

JUSTINIANO, O. (1984). "Cuestionario para medir clima en organizaciones educacionales". Tesis para optar al título de psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago.

KAUFFER, E. (2010). Las Políticas Públicas: algunos apuntes generales. Las políticas públicas y los compromisos de la investigación. Extraídos el 20 de Marzo de 2011 desde <http://cgpp.app.jalisco.gob.mx/images/ppapuntes.pdf>

LLAÑA, Mónica Voces de los actores Citado en: Yañez Pamela y Galaz Jorge (2009) Conviviendo Mejor en la Escuela. Ministerio de Educación Chile.

MALDONADO, H. (2004). Convivencia Escolar. Ensayos y Experiencias. Buenos Aires, Editorial Lugar.

MARTÍNEZ, V. y PÉREZ, O. (2001). Convivencia Escolar. Problemas y soluciones. Revista Complutense de Educación, 2(1). Extraído el 2 de Junio de 2011 desde <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCEDO101120295A.pdf>

MATURANA, Humberto.(2001) Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Dolmen Ediciones, Santiago, Chile.

MENA, M., MILICIA N., ROMAGNOLI, C. y VALDÉS, A. (2006). Potenciación de la Política Pública de Convivencia Social Escolar. Propuesta Valoras UC. Extraído el 3 de Enero de 2011.

MENA, I. y VALDÉS, A. (2008). Clima Social Escolar. Documento Valoras UC. Extraído el 12 de Diciembre de 2010 desde http://valoras.uc.cl/wpcontent/uploads/2010/09/clima_social_escolar.pdf

MINEDUC, (2010). Política de Convivencia Escolar hacia una educación de calidad para todos. Extraído el 28 de Septiembre de 2010 desde http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Politica_Convivencia.pdf

MINEDUC, (2011). Política de Convivencia Escolar. Extraído el 3 de Enero de 2012 desde http://www.convivenciaescolar.cl/in dex 2 . p h p ? id_portal=50&id_seccion=3375&id_contenido=13803

MORIN, Morin Edgar, (1999). La Cabeza Bien Puesta,(1999).

MUCCHIELLI, Alex. (1996). Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales. Editorial Síntesis. Madrid, 1996.

NAREJO, N. y SALAZAR, M. (2002). Vías para abordar los conflictos en el aula. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(4), 1-4. Extraído el 13 de Abril de 2011 desde http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227711544.pdf

NOVOA, F. (2005). Prevenir la Violencia, una prioridad en salud. Revista Pediatría electrónica, 2(1). Extraído el 30 de Diciembre de 2011 desde http://www.revistapediatria.cl/vol2num1/pdf/7_prevenir_violencia.pdf

ONTORIA, A. (2006). Aprendizaje Centrado en el Alumno. Metodología para una escuela abierta. Madrid, NARCEA.

ONETTO, 2003. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Vol. 5 Num. 2, 2011.

PÉREZ, A. (2004) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ediciones Morata S.L. Madrid

Sacristán, G. (1999) El currículum: una reflexión sobre la práctica. (novena edición) Morata. Madrid.

REDONDO, Jesús. (1997). "La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad". Revista de Psicología Universidad de Chile, volumen VI. Santiago.

RODRÍGUEZ, Gregorio, GIL, Javier y GARCIA, Eduardo. Metodología de la Investigación Cualitativa. España, Ediciones Aljibe, 1996.

SALAMANCA, A. y MARTÍN-CRESPO, C. (2007). El Muestreo en la Investigación Cualitativa. Nure Investigación, (26). Extraído el 22 de Noviembre de 2010 desde http://www.fuden.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/FMetodologica_26.pdf

SERRANO, G. (2004). "Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes". Madrid: La Muralla.

STAKE, R. (1999). "Investigación con Estudios de casos". Editorial Morada. Madrid.

TORREGO, J. y VILLOSLADA, E. (2004). El modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos. Madrid, Tabanque.

VAN MANEN, M. (1998). El Tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: PAIDÓS.

VÁSQUEZ, M., FERREIRA, M., MOGOLLÓN, A., FERNÁNDEZ, M., DELGADO, M. y VARGAS, I. (2006). Introducción a las Técnicas Cualitativas de Investigación aplicadas a la salud. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Aulas peligrosas: Sobre el Fenómeno del Bullying en Nuestros Ambientes Educativos.

Rogelio Rodríguez Muñoz

“Como el cáncer o el terrorismo, que tanto tememos pero que la costumbre nos obliga a anticipar, la violencia escolar también forma parte del catálogo vigente de horrores predecibles”. Luis Rojas Marcos, psiquiatra de la Universidad de Nueva York (2005).

I

Entre los tipos de violencia entre estudiantes que pueden generarse en un establecimiento escolar -y que van desde la pelea ocasional hasta actos ya francamente delictuales- es el fenómeno denominado bullying (traducido en nuestro idioma como hostigamiento, intimidación, maltrato, acoso, etc.) el que concita mayor preocupación por parte de diferentes estamentos de la ciudadanía.

Las páginas que siguen abordan el fenómeno del bullying enmarcadas en una investigación para obtener el grado de Magister en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa, por la Universidad de Chile, realizada en el año 2013.

La investigación consistió en una indagación sobre los significados atribuidos al fenómeno del bullying por diversos actores de dos comunidades educativas de la Región Metropolitana (un liceo emblemático y un liceo vulnerable), así como sobre sus implicaciones en el mundo social de sus

interacciones escolares. Se optó por la metodología de investigación cualitativa con un enfoque interpretativo-comprensivo, por un estudio de caso de tipo instrumental y por la técnica de las entrevistas en profundidad semiestructuradas. Se entrevistaron inspectores generales, orientadoras, profesores de Enseñanza Media, estudiantes de primer año medio a cuarto año medio y asistentes de la educación. En total se efectuaron 22 entrevistas. Lo que se presenta aquí, sintetizadamente, son hallazgos teóricos derivados de esa investigación.

II

Un estudiante sufre bullying cuando está expuesto a ataques agresivos continuos -verbales, físicos o psicológicos- de los que no puede defenderse fácilmente, por parte de uno o más compañeros de clase o de colegio. Este maltrato persistente, además de causar en ocasiones daños corporales, puede socavar profundamente el equilibrio emocional de las víctimas a corto y a largo plazo. Los efectos en la conducta pueden traducirse en ansiedad, bajo rendimiento escolar, temor a asistir al liceo, aislamiento social, baja autoestima y depresión, llegando en algunos casos incluso al suicidio. Es, pues, un tema al que los actores que conforman una comunidad educativa -en especial, los educadores- deben prestar muy seria atención.

Nuestro país no está ajeno a esta dramática realidad. En nuestras escuelas y liceos hay niños y jóvenes para los cuales asistir a sus colegios es más un martirio que una fuente de satisfacción. Incluso, ya egresados de la enseñanza escolar conservan en su mente las cicatrices del abuso padecido en aulas que debieron ser acogedoras y no crueles.

El fenómeno de la violencia escolar concita hoy día una preocupación creciente entre científicos sociales, educadores,

padres y apoderados, y la ciudadanía en general. Diversos estudios realizados por el Ministerio del Interior, el Ministerio de Educación, la Universidad del Desarrollo, Valora UC y Paz Ciudadana, dan por resultado que en Chile, cerca de un tercio de los niños y adolescentes son agredidos en el ámbito escolar (Bellido, 2010).

Según cifras aportadas por la División de Seguridad Pública del Ministerio del Interior, tras efectuar el segundo Estudio de Violencia en el Ámbito Escolar (2008), se logró determinar que en Chile el 10,7% de los estudiantes se declaran víctimas de matonaje, amenazas, acoso y discriminación permanentes de parte de sus compañeros, presentándose el fenómeno un 7,6% en colegios particulares, un 9,8% en subvencionados y un 12% en municipales.

En los discursos oficiales, en el lenguaje pedagógico y estudiantil y en los medios de comunicación, el fenómeno de la violencia escolar y de la agresión entre pares muchas veces se califica de "bullying". Sin embargo, este concepto - que fue acuñado por el psicólogo noruego Dan Olweus, primer estudioso del tema, y que puede traducirse como acoso, hostigamiento, intimidación, maltrato o matonaje- propone nombrar una situación de agresión con características bien precisas: "La situación de acoso e intimidación y la de su víctima queda definida en los siguientes términos: Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos" (Olweus, 2006: 25).

El bullying, por lo tanto, es un caso específico de violencia escolar, claramente delimitado y poseedor de rasgos concretos: un victimario (o varios) causa un daño, hiere, hostiga o maltrata -física, psicológicamente o de ambas maneras- a una víctima de forma repetida en el tiempo. El bullying, asimismo, se enmarca en una forma de violencia relacional, en la que se establece un abuso de poder: el o los

victimarios demuestran más poder que la víctima, la que aparece ante ellos como más débil y sumisa (Stephenson, P. y Smith, D., 2009: 56).

Este tipo de violencia escolar constituye una conducta agresiva prolongada que desgasta psicológica y moralmente a quienes se ven afectados, deteriora el clima de convivencia necesario para el buen desempeño de la actividad educativa y, además, atenta contra una de las funciones sociales de la escuela como es el educar en los valores democráticos y el respeto a los derechos humanos.

En consecuencia, es muy importante buscar soluciones para controlar y reducir este fenómeno. Sin embargo, un fenómeno eventualmente se controla en la medida en que se comprende y puede comprenderse en la medida en que es interpretado adecuadamente, en que es dotado de significado uniforme por todos los actores involucrados.

Es positivo que el fenómeno del bullying reciba mucha publicidad y concite la atención pública, pues así se vuelve notoria la gravedad de este problema y hay presión constante en la búsqueda de alternativas de solución. Pero si hay confusión en la identificación del problema, la senda hacia la búsqueda de soluciones puede entorpecerse en callejones sin salida.

III

El término bullying se ha utilizado y se utiliza en Chile para definir una gran variedad de conductas agresivas. La profesora Pamela Orpinas, experta en violencia escolar, indica que, en el continuo de estas conductas agresivas, resulta necesario diferenciar el bullying de los juegos rudos y las peleas ocasionales, en uno de los extremos, y de los actos delictivos, en el extremo contrario (Orpinas, 2009: 43).

Los juegos físicos entre niños y adolescentes varones alcanzan en ocasiones tal grado de rudeza que, para un adulto observador, no siempre es claro si están jugando o peleando. Pero ello, al ser manifestaciones conductuales ocasionales, no cae en la categoría de bullying.

Sin embargo, interacciones que empiezan como un juego pueden transformarse en agresiones:

“Por ejemplo, un grupo de niñas puede mofarse de una amiga, pero cuando estas ofensas se hacen más crueles o más repetidas, la amiga se puede transformar en víctima y terminar herida o asustada” (Orpinas, 2009: 43).

Orpinas nos proporciona una regla general para enfocar con precisión el fenómeno en este caso:

“Cuando el juego deja de ser divertido y las interacciones empiezan a doler psicológica o físicamente, el agresor ha cruzado la línea entre juego y bullying” (2009: 43).

En el otro extremo del continuo, están los actos que dejan de ser simplemente bullying y pasan a convertirse en acciones delictivas. Es decir, son acciones que si fuesen cometidas fuera del colegio o por una persona adulta, el actor sería detenido y formalizado ante la justicia, pero que en ocasiones son castigadas en el colegio sin involucrar a la policía. Por ejemplo: amenazar con herir, robar dinero o pertenencias de valor, asaltar a un estudiante o un profesor, portar un arma en el colegio (Orpinas, 2009: 43).

La confusión que a veces se tiene al respecto alcanza niveles extremos. Hace unos años hubo un altercado entre dos estudiantes de octavo año básico de una escuela de Talcahuano. Uno de los alumnos golpeó al otro con un objeto contundente causándole un traumatismo encéfalo craneano, lo que implicó su fallecimiento pocos días después de la pelea.

La Corte de Apelaciones de Concepción estimó responsabilidad del establecimiento, dependiente de la alcaldía, y condenó a la Municipalidad de Talcahuano a pagar una indemnización de 70 millones de pesos a los familiares del niño fallecido. Un medio informativo anunció la noticia de esta manera:

“Alcalde de Talcahuano buscará fórmula para pagar indemnización a familia de víctima de bullying”.

Y en el texto mismo de la información, el alcalde -interrogado sobre la violencia escolar- expresó: “Hemos tomado, al menos bajo mi alcaldía, con toda la fuerza esta situación del bullying y estamos trabajando justamente para tener una educación mucho más inclusiva y mucho más armónica dentro de los colegios”.

Más allá de la gravedad que reviste esta tragedia, si se quiere examinar rigurosamente lo ocurrido hay que decir que no se trató aquí de un acto de bullying. La riña -que pudo ser ocasional- terminó siendo un acto delictivo. Hablar de bullying en este caso manifiesta patente confusión frente al problema.

Y esta confusión puede llevar a análisis erróneos en torno de la violencia escolar, mezclando especies distintas de comportamientos agresivos que tal vez requieran de abordajes y tratamientos diferentes en pos de prácticas exitosas para su prevención y disminución.

Se pueden mostrar muchos ejemplos que evidencian que entre los profesionales del periodismo o entre los políticos no siempre hay claridad para delimitar qué es y qué no es bullying. Pero donde sí debiera haberla es entre los actores principales relacionados con este tipo específico de violencia escolar, porque es desde ellos en primerísimo lugar que debe surgir una comprensión cabal del problema con vistas a su posible futuro control: los actores de las comunidades educativas.

¿Hay, efectivamente, una percepción uniforme del fenómeno del bullying entre los directivos, los profesores, los estudiantes y los asistentes de los establecimientos educacionales de nuestro país? ¿O también entre ellos se califican como actos de bullying fenómenos que, en rigor, no deben caer dentro de esta denominación, como lo son las agresiones ocasionales de un alumno hacia otro, las riñas entre estudiantes cuyas fuerzas (físicas y psicológicas) están equilibradas, las peleas entre grupos o pandillas o los actos lisa y llanamente delictivos?

Al atribuirle, los diversos actores de la comunidad educativa, significados diversos al bullying, contribuyen a oscurecer su comprensión y a obstaculizar programas o iniciativas de intervención para mejorar la convivencia escolar en lo que respecta a este específico fenómeno.

IV

¿Qué se debe entender por bullying? Reiteremos que Dan Olweus, pionero en el estudio sobre acoso escolar y hoy uno de los principales especialistas en este tema, define así el bullying:

“Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (2006: 25).

Olweus clasifica como “acciones negativas” las que ocurren cuando alguien, de forma intencionada, causa un daño, hiere o incomoda a otra persona; cuando se burla o pone sobrenombres a alguien; cuando golpea o impide físicamente el paso a otro; cuando le hace muecas o gestos obscenos a otro individuo, lo excluye adrede de un grupo o se niega a cumplir sus peticiones.

Cerezo aporta la siguiente definición:

“Definimos la conducta bullying como la violencia mantenida, guiada por un escolar o por un grupo, dirigida contra otro escolar que no es capaz de defenderse a sí mismo. Puede adoptar diversas formas: física, verbal o indirecta [...] El bullying puede tomar varias formas:

- Maltrato físico, como las diversas formas de agresión y los ataques a la propiedad.
- Abusos sexuales, intimidaciones y vejaciones.
- Maltrato verbal, desde poner motes, insultar, contestar con malos modos, hacer comentarios racistas, etc.
- Maltrato social, especialmente manifiesto en la propagación de rumores descalificadores y humillantes que pretenden la exclusión y aislamiento del grupo.
- Maltrato indirecto, cuando se induce a agredir a un tercero.
- En los últimos tiempos estamos asistiendo a una nueva forma de bullying ligada al uso de las nuevas tecnologías, el llamado “ciberbullying”, que adopta la forma de mensajes insultantes a través del teléfono móvil, grabaciones de vejaciones, etc.”(Cerezo, 2009: 48–9)

Susan Pick indica que:

“Bullying se refiere a una conducta agresiva que se da repetidamente e intencionalmente y que no siempre es reconocida como violenta por quien la ejerce. Parte de un desequilibrio de poder, ya sea real o percibido entre quien aplica la violencia y su víctima. Es una forma de victimización un tanto aleatoria la cual no necesariamente es parte de un conflicto previo. Se puede dar de manera física, a través de la exclusión social, el chantaje, el insulto, la amenaza, la

intimidación, o el uso de falsos rumores o acusaciones” (Berger, C. y Lisboa, C., 2009, Prólogo: 15).

Canals ensaya una definición más ecosistémica:

“Bullying sería un patrón de comportamientos violentos autoorganizados (se autogeneran y persisten en el tiempo) entre acosador/es y acosado/s, niños/as y/o adolescentes, originado y mantenido por las dinámicas de personas y realidades familiares y educadoras de una comunidad escolar completa” (Canals, 2010: 16).

Kevin Brown define intimidación como “saber lo que lastima a alguien y hacerlo deliberadamente” y dice que debe esta definición a un pequeño alumno de 11 años (Brown, 2009: 189). Resume así el fruto de sus indagaciones: Es una conducta aprendida; ocurre dentro de una relación; involucra a personas que desempeñan diferentes papeles; ninguno de los involucrados se siente bien consigo mismo; los niños no quieren retribución ni venganza: quieren que los hostigamientos se acaben.

V

La categoría de estigma propuesta por el sociólogo Erving Goffman y su teoría de la identidad deteriorada resultan ser instrumentos analíticos de mucha utilidad para enmarcar conceptualmente el tema que aquí se aborda. Asimismo, resulta apropiado su planteamiento de cómo organizamos la experiencia a través de marcos de referencia (“frames”) que no son solamente mecanismos cognoscitivos, sino que además nos permiten encuadrar y significar la experiencia, una experiencia de origen y contenido esencialmente sociales.

El mismo autor señala que “la sociedad establece los 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” (Goffman, 1989: 11).

Una persona presente ante otros puede, en ocasiones, poseer un atributo que lo vuelve diferente de los demás: por ejemplo, una característica física (ser gorda o enclenque, ser de estatura pequeña, tener un color oscuro de piel), un defecto físico (cojear notoriamente), un problema de dicción (como tartamudez), una condición social inferior, etc., y ello lo convierte en desacreditado. Es decir, no se ve como una persona total y corriente, sino que es reducido a un ser menospreciado que, como ya se dijo, al ser definido así implica unas muy reales consecuencias en la situación de interacción con los otros.

“Un atributo de esa naturaleza es un estigma, en especial cuando él produce en los demás, a modo de efecto, un descrédito amplio; a veces recibe el nombre de defecto, falla o desventaja” (Goffman, 1989: 12).

Estigma hace referencia, pues, a un atributo desacreditador y aquí opera un lenguaje de relaciones, porque ese atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro. Frente a alguien de rango social inferior, quién lo estigmatiza confirma su status superior. Frente a alguien con un defecto físico, quién lo menosprecia confirma su mejorada condición. Como enseña el interaccionismo simbólico, las personas alteran los significados y los símbolos que usan en la interacción sobre la base de su interpretación de la situación. El lenguaje relacional -como vasto sistema de símbolos- juega aquí un papel clave.

Los normales -dice Goffman- creemos que la persona que tiene un estigma no es totalmente humana:

“Valiéndonos de ese supuesto practicamos diversos tipos de discriminación [...] Construimos una teoría del estigma, una ideología para explicar su inferioridad y dar cuenta del peligro

que representa esa persona, racionalizando a veces una animosidad que se basa en otras diferencias, como, por ejemplo, la de clase social. En nuestro discurso cotidiano utilizamos como fuente de metáforas e imágenes términos específicamente referidos al estigma, tales como inválido, bastardo y tarado, si acordarnos, por lo general, de su significado real” (1989: 15).

El estigmatizado -más débil que los normales- puede responder a las manifestaciones de discriminación y maltrato de manera temerosa, defensiva o sumisa. Goffman agrega que “podemos percibir su respuesta defensiva a esta situación como una expresión directa de su defecto, y considerar entonces que tanto el defecto como la respuesta son el justo castigo de algo que él, sus padres o su tribu han hecho, y que justifica, por lo tanto, la manera como lo tratamos” (1989: 16).

El estigmatizado es rechazado por el grupo de los normales, pudiendo responder a esto con un retraimiento defensivo o con baladronadas agresivas, provocando cualquiera de estas respuestas el hostigamiento o maltrato físico o psicológico de algunos de los normales.

Esta teoría de Erving Goffman resulta ser un adecuado marco conceptual para enfocar el fenómeno del bullying. Porque los autores que tratan el fenómeno del maltrato escolar caracterizan a las víctimas con rasgos que calzan perfectamente con algunos de aquellos estigmas de que nos habla este sociólogo.

Así, por ejemplo, Cerezo expresa lo siguiente:

“Encontramos que los sujetos víctimas son chicos algo menores que sus agresores, débiles física o psicológicamente, que suelen ser el blanco de las agresiones de aquéllos. Se consideran tímidos, retraídos, de escasa ascendencia social, con alta tendencia al disimulo. Se aprecia un nivel considerable de neuroticismo y ansiedad. Escaso autocontrol en sus

relaciones sociales. Sienten su ambiente familiar sobreprotector. Su actitud hacia la escuela es pasiva y sus propios compañeros los perciben como débiles y cobardes” (2009: 28).

Sergio Canals señala:

“Hablemos ahora de los niños que tienen una mayor posibilidad de ser víctimas, es decir, de quienes presentan alguna diferencia que los ponga en posición de debilidad o conflicto con la mayoría, en los aspectos mentales (incluyendo patologías como el autismo y la depresión), de capacidad o estilo de aprendizaje, físicos, del lenguaje, conductuales o sociales-económicos en relación a la mayoría. Muchas veces son niños sensibles, callados, apartados y tímidos, inquietos, inseguros, tristes, solos, se relacionan mejor con los adultos, sobreadaptados y con baja autoestima” (2010: 99).

El mismo Goffman indica que en la escuela la persona estigmatizada está propensa a sufrir acoso y agresiones de parte de otros estudiantes:

“A menudo se señala el ingreso a la escuela como la ocasión para el aprendizaje del estigma, experiencia que muchas veces se produce muy precipitadamente el primer día de clase y que se manifiesta mediante insultos, burlas, ostracismo y peleas” (1989: 47).

La desacreditación, la deshumanización y el bullying a que se ve sometida la víctima genera en ella un círculo de tensiones difícil de romper. Siguiendo a Goffman se puede hablar de que el estigmatizado experimenta, pues, un abismo entre lo que debería ser, su “identidad social virtual”, y lo que realmente es, su “identidad social real”. En este sentido, también puede decirse, entonces, que la víctima de bullying posee una “identidad deteriorada”.

VI

Sobre los tres componentes que están insertos en el concepto de bullying -a saber, actos intencionales que tienen el propósito de herir a alguien; actos que son repetidos, es decir, no un hecho aislado, y actos en los cuales el agresor tiene más poder que la víctima-, Pamela Orpinas (2009) indica que requieren aclaración.

Señala, primero, que frecuentemente los agresores rechazan la idea de que quieren herir intencionalmente y que pueden minimizar sus actos de bullying al definirlos como “juegos” o “bromas”, restándole importancia al problema y no viendo sus consecuencias. Sin embargo, modelos teóricos como los de Philip Zimbardo, han mostrado que la minimización de los actos de violencia, así como la distorsión de las consecuencias de dichos actos, forma parte importante del proceso de agredir a otros, desconectando los frenos morales:

“Podemos modificar la manera de contemplar el verdadero daño que hemos causado con nuestros actos. Podemos pasar por alto, distorsionar, minimizar o negarnos a creer cualquier consecuencia negativa de nuestra conducta” (Zimbardo, 2008: 410).

Por ello es importante que los directivos y los educadores tampoco minimicen estos actos o sus consecuencias, ya que deben saber que cada estudiante es diferente y que lo que puede parecer un juego para uno puede ser visto como una amenaza por otro. La regla general, dice Orpinas, es: “Si duele, debe parar”.

Segundo, aunque el bullying se refiere a actos repetidos, ningún tipo de violencia debe ser aceptable en la escuela. La

violencia repetida, sin embargo, tiene un efecto psicológico especialmente negativo: no solo duele el acto mismo de agresión, sino también su anticipación. Así, la víctima puede sentirse nerviosa, humillada o atemorizada al ir a la escuela o no atreverse a entrar a ciertos lugares en ella (por ejemplo, el baño) donde el bullying puede ocurrirle con más frecuencia.

Tercero, el “mayor poder” es a veces difícil de visualizar. Es notorio el abuso de poder cuando el agresor es de mayor edad o físicamente más grande que su víctima, o si un grupo de adolescentes ataca a un estudiante solitario, pero en muchas situaciones la diferencia de poder no es clara ni obvia, como cuando proviene de clase social, de características psicológicas o de rasgos étnicos. Por eso, los educadores no pueden minimizar ningún acto de violencia escolar, aun cuando sea entre estudiantes de nivel de poder aparentemente similar.

El bullying es una conducta agresiva persistente, de manera que, cuando un alumno o un grupo de alumnos han establecido una relación de intimidación con otro alumno o grupo de alumnos, se genera una trama que refuerza su capacidad de provocar miedo y dolor. En esta trama o marco de organización de la experiencia -para emplear la terminología de Erving Goffman al respecto- queda como urdida una situación que involucra a varios actores: el (o los) victimario(s), la(s) víctima(s) y los espectadores. Por ejemplo, Cerezo escribe que “la diversión se ha convertido en la explicación de gran parte de los agresores ante las situaciones que protagonizan” (Cerezo, 2009: 48). El concepto de “frame” o “marcos de la experiencia” que nos propone Goffman (2006), marcos con los que organizamos cognitivamente las circunstancias que nos envuelven, nos permite descubrir los hechos en que se devela, en que sale a la superficie, la trama en que se encuentran los sujetos o actores. Así, un marco definido por el agresor como “una situación divertida” pronto tendrá seguidores y la víctima, finalmente, no solo lo será de su

victimario concreto sino también de una buena cantidad de sus compañeros de clase o colegio.

Organizar la experiencia de acuerdo a marcos de referencia, o esquemas interpretativos, como los de la “diversión”, el “juego”, la “broma”, puede permitir al agresor minimizar su acto de violencia o distorsionar las consecuencias negativas de dichos actos, a los testigos puede permitirles seguir en la complicidad de su pasividad e indiferencia, y a la víctima sentir que hay algo malo en ella -porque sufre por un juego o una broma, en vez de participar de la diversión—incrementando sus sentimientos de inferioridad e indefensión. El modelo teórico del “frame analysis” de Erving Goffman es, pues, un importante instrumento conceptual que nos permite develar las estructuras de poder que se encuentran en juego en el fenómeno del acoso escolar, y donde no es de menor significado el hecho de que los marcos de organización de la experiencia que imperan en la compleja situación de bullying sean muchas veces los que establece el victimario por sobre los que establece la víctima.

VII

Nuestra investigación puso en evidencia elementos relevantes acerca de los significados que los sujetos de las comunidades educativas otorgan, generalmente, al fenómeno del bullying y sus severas implicancias.

En primer lugar, se puede concluir que los actores no se representan simbólicamente el fenómeno de una manera uniforme u homogénea. En general, se enmarca en un contexto de agresión entre estudiantes, pero la conceptualización varía desde considerarlo un atropello a la dignidad de la persona o un atentado a los derechos humanos, pasando por un continuo -acoso, maltrato, amedrentamiento, matonaje, abuso, menoscabo- hasta su consideración como una mera burla

entre pares. Asimismo, es perceptible la tendencia de clasificar el fenómeno en tipos o grados y no considerarlo como un solo fenómeno esencial.

Este carácter esquivo del fenómeno del bullying a dejarse apresar por una representación simbólica indistinta permite destacar su tremenda complejidad. Esto se manifiesta también al examinar sus límites, los que también escapan a una absoluta nitidez: hay agresiones que se perciben como bullying sin serlo, así como las hay que pueden ser manifestaciones de bullying, pero que no se perciben como tales.

Ya señalábamos que autores como Orpinas alertan sobre lo necesario que resulta diferenciar al bullying de las peleas ocasionales, por un lado, y de los actos delictivos, por el otro. Muchos observadores caen, precisamente, en confusiones de esta naturaleza: considerar bullying a una agresión puntual a un estudiante en el fragor de una pelea ocasional, por muy violento e injusto que haya sido el ataque o tomar como ejemplo de bullying, para promover en un curso un diálogo al respecto, un hecho marcadamente delictivo como, por ejemplo, el ataque de una pandilla a un joven homosexual con resultado de muerte.

Por otra parte, están los actos agresivos que provocan daño y dolor, pero que se reformulan con términos que, de algún modo, los hacen parecer más inocuos: la talla, la broma, el juego. Esta reformulación conceptual proviene, generalmente, del victimario, pero convence muchas veces a los testigos y confunde incluso a la víctima, quién se avergüenza y se culpabiliza por sufrir ante lo que, a los ojos de los demás, es solo diversión.

Orpinas, aquí también, proporciona una mirada que hay que considerar y que implica atender a la situación tal como la experimenta la víctima antes que atender a la situación tal

como la define el victimario: si el juego deja de ser divertido y la interacción comienza a doler psicológica o físicamente, se ha cruzado la línea entre juego y bullying.

En segundo lugar, aunque ya se ha señalado que no hay consenso entre los significados atribuidos al fenómeno del bullying por los diversos actores de las comunidades educativas, se puede concluir, sin embargo, que comparten ciertos puntos en común que pueden indicarse:

El bullying es un acto de agresión necesario de erradicar de los ambientes educativos.

El bullying consiste en relaciones agresivas entre estudiantes.

El bullying consiste en maltrato físico o psicológico.

Las manifestaciones de bullying persisten en el tiempo.

VIII

¿En qué tipo de espacios se manifiesta el acoso escolar? A partir de la investigación se concluye que no hay “lugares especiales” dentro de un establecimiento escolar que sean más proclives al cometimiento de bullying; este puede ejercerse transversalmente: en salas de clase, en baños, en camarines, en gimnasios, en patios, etc., aunque las aulas se muestran como el lugar de mayor riesgo para las víctimas. Resulta necesaria, en orden a prevenir o reducir la ocurrencia del maltrato escolar, la vigilancia constante y dedicada de inspectores y funcionarios (como las asistentes de la educación) en estos espacios, la que no siempre es posible ya sea porque el liceo es muy grande, ya sea por escasez de personal, ya sea por incumplimiento de esta tarea por parte de quienes deben realizarla.

¿Cuáles son los rasgos de los estudiantes victimarios? ¿Y de los estudiantes víctimas? Al respecto, hay diversas características –tanto físicas como psicológicas– que pueden llevar a un estudiante a ser víctima de hostigamiento y maltrato; asimismo, hay rasgos –fundamentalmente psicológicos– que caracterizan al agresor. También hay factores de naturaleza familiar y social que inciden en el modelamiento de estos tipos de personalidades.

Sobre el tipo de relación interpersonal que se establece entre el victimario y la víctima del bullying, se puede concluir que también este es signo revelador de la complejidad del fenómeno. Como hemos señalado, la noción de “frame” de Erving Goffman es una herramienta útil para abordar esta temática, es decir, la trama o el marco con que se organiza cognitivamente la experiencia. Ya se ha mencionado que, muchas veces, los victimarios distorsionan o minimizan la conducta de acoso que ejercen sobre la víctima definiéndola como “juego” o “broma”, con lo cual hieren en forma repetida y con cierta impunidad al acosado, a la vez que manifiestan su poder sobre él. Este marco de organización de la experiencia es, también, muchas veces compartido por los testigos que se convierten, así, en cómplices pasivos del fenómeno: no solamente alumnos, sino también profesores. E incluso a veces la misma víctima adopta este marco de representación de la circunstancia, pensando que hay algo malo en él por sufrir en vez de participar de la diversión.

Otras veces la víctima enfoca la experiencia que padece de tal manera que, además de dolor, siente vergüenza y ello contribuye a su silencio: por ejemplo, como algo que le ocurre por ser débil y no poder defenderse; o como algo que se merece por alguna razón; o como un tormento al que todas las demás personas no le conceden ninguna importancia. Las diferentes tramas conceptuales que enmarcan el complejo fenómeno del bullying tienen como resultado, generalmente,

que la víctima se percibe indefensa y calla su padecimiento. Esta “cultura del silencio” -como la denominan Magendzo et. al. (2004:23)- que impera en torno de la intimidación hace muy difícil la detección de los casos de bullying al interior de los establecimientos educacionales, así como también atenta contra las medidas de prevención y mitigación del fenómeno.

La investigación dio por resultado, asimismo, que a quienes se atribuye la mayor responsabilidad en la prevención del fenómeno son a directivos educacionales como los inspectores generales y las orientadoras.

Pero también resalta con nitidez otra institución responsable aunque no forma parte fundamental de la comunidad escolar: la familia. La familia tiene un rol relevante de apoyo a la víctima y de corrector del victimario, pero también aparece como jugando un papel preponderante en la generación de sujetos que pueden llegar a ser maltratadores o maltratados en sus liceos.

IX

Del análisis de los resultados de la investigación se desprenden las siguientes proyecciones:

1) La mejor forma de tratar el fenómeno del bullying es involucrando a todos los actores que conforman una comunidad educativa: estudiantes, profesores, directivos, asistentes de la educación, orientadores y apoderados. La erradicación de este fenómeno incumbe a todos, pues la gravedad de sus manifestaciones ensombrece todas las relaciones. Una de las aristas más serias y peligrosas del bullying consiste en la neutralidad en que se incurre, por parte de estudiantes e incluso de profesores, ante la ocurrencia de estos actos. Es lo que podría llamarse “complicidad por inacción”. Como expresa Philip Zimbardo:

“Hay un colaborador fundamental y menos reconocido de la maldad que va más allá de los protagonistas del acto malvado; es el coro silencioso que mira pero no ve, que oye pero no escucha. Su presencia silenciosa en la escena del mal hace que la línea borrosa entre el bien y el mal sea aún más difusa” (2008: 413)

Efectivamente, son los actores de la comunidad escolar no directamente protagonistas de la situación de bullying los que pueden contribuir a la detección, información y paralización del maltrato que se comete. El mismo Zimbardo trae, en su libro, un par de citas que resultan apropiadas al respecto:

De Edmund Burke, estadista británico: “Lo único que hace falta para que el mal triunfe es que los buenos hombres no hagan nada”.

De Martin Luther King: “Debemos saber que aceptar pasivamente un sistema injusto es cooperar con ese sistema y, de ese modo, tener parte en su maldad” (2008: 412).

Ciertamente, es necesario que los espectadores sepan qué hacer. Por ello, la capacitación por parte de especialistas es imprescindible, para habilitar a los actores de la comunidad escolar en las acciones que pueden ayudar a prevenir o paliar el fenómeno. Debe proporcionárseles las competencias adecuadas para reconocer y enfrentar las situaciones de acoso y matonaje escolar.

2) El bullying, para ser adecuadamente abordado, requiere en primer lugar de una conceptualización simbólica uniforme. Porque –insistimos en resaltar– un fenómeno eventualmente se controla en la medida en que se comprende bien; y puede comprenderse cabalmente en la medida en que es interpretado adecuadamente, en que es dotado de un significado uniforme por todos los actores involucrados. Si hay confusión en la identificación y conceptualización del problema, el camino

hacia su posible solución se enreda en encrucijadas sin destino. “Si todo es bullying, nada es bullying” reza el título de un libro del psiquiatra Sergio Canals (2010), apuntando justamente en esta misma línea argumental.

Se torna muy necesaria, en consecuencia, la intervención de expertos en las comunidades educativas para instruir, tanto a profesores como a alumnos, sobre lo que es específicamente el bullying y las graves consecuencias que acarrea.

3) El nítido compromiso de la escuela o del liceo con una política de “tolerancia cero” hacia el bullying es el fundamento básico para todo tipo de actividad propuesta, planificada y llevada a cabo en orden a paliar el fenómeno. Todo miembro de la comunidad escolar debe estar alineado en este sentido.

4) La intervención decidida del profesor ante cualquier indicio de violencia escolar es clara advertencia para los estudiantes de que están inmersos en un contexto educativo que no admite actos de agresión. Asimismo es importante y necesaria la comunicación constante entre el profesor jefe y los demás docentes de su curso, para ir testeando los posibles problemas que se vayan presentando en las relaciones del alumnado.

Como se ha señalado, las salas de clase –a juicio de los sujetos del estudio– son los espacios más proclives para la ocurrencia del bullying, sobre todo, pero no exclusivamente, en momentos de ausencia de los docentes. Resulta, pues, cardinal el compromiso del profesor en acciones de prevención que impliquen el atender cuidadosamente a lo que pasa en su aula. Por cierto, para esto el establecimiento educacional en que labora debe garantizarle condiciones de trabajo apropiadas -no agobiarlos con salas abarrotadas de alumnos- y propiciar el pleno ejercicio de su autoridad.

Es fundamental que el profesor ostente la autoridad que le corresponde por su función de formador. Y que distinga

autoridad de autoritarismo, ya que esto último conduce a actitudes que promueven, más que reducen, las inadecuadas conductas de agresión o sumisión entre sus estudiantes. Un carácter firme, justo, equitativo, cercano pero no íntimo, comprensivo sin caer en lo permisivo, permite a un educador ganar la autoridad y el respeto de sus alumnos.

5) La planificación de estrategias reductoras y de campañas de prevención del fenómeno en los establecimientos educacionales son totalmente necesarias. Además de la utilidad que tienen por sí mismas, contribuyen a la imagen de que tanto los directivos como los profesores del liceo se interesan por controlar el bullying y fomentan, así, la confianza de los estudiantes para informar sobre casos detectados.

6) La integración de los padres y apoderados en estas estrategias es imprescindible por el rol, ya expuesto en líneas anteriores, que juega la familia vinculado directamente con el fenómeno. Además, la familia y el liceo son los dos grandes ambientes institucionales en que los niños y los jóvenes se desenvuelven activa y frecuentemente, y es saludable para su formación que haya comunicación y contacto estrechos entre estos ambientes.

Escribe Olweus: “Si se quiere contrarrestar los problemas de agresores y de víctimas de forma eficaz, es de desear que exista una cooperación estrecha entre la escuela y las familias” (2006: 96). La organización de esta cooperación debe ser asunto prioritario de las autoridades de los centros escolares. Las nuevas tecnologías de comunicación -internet, telefonía móvil, redes sociales digitales- pueden permitir también otras diversas posibilidades de contacto entre los centros de enseñanza y las familias.

X

En lo que dice relación con el currículum, es totalmente necesario implementar transversalmente en las aulas –y desde la enseñanza básica– las siguientes estrategias pedagógicas.

Primero: Una educación en valores, que fomente entre los estudiantes actitudes positivas como: el respeto al otro, la empatía y la búsqueda del diálogo razonado. Esto contribuye a evitar ver en la violencia la única solución a los conflictos. Sabiendo encontrar alternativas para resolver los problemas de relaciones interpersonales, resulta cada vez más difícil justificar los actos agresivos y dejarse atrapar por ellos.

La filósofa Martha Nussbaum (2005) es una gran promotora de la educación como forma de “cultivar la humanidad” y contrapone al paradigma economicista que impera hoy en educación lo que denomina “paradigma del desarrollo humano” en que se forjen alumnos imaginativos, reflexivos, críticos, tolerantes y empáticos. Para esta autora son tres las habilidades principales para el cultivo de la humanidad. La primera es la capacidad de hacer un examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones, es decir, cuestionar toda forma de dogmatismo e imposición de las creencias y los conocimientos. En segundo lugar, es preciso que las personas nos sintamos miembros pertenecientes de una gran comunidad que abarca a todos los seres humanos, más allá de nuestras particulares identidades sociales, étnicas o religiosas. Y en tercer lugar, debemos ser capaces de ponernos en el lugar de las otras personas, de comprender sus emociones, sentimientos y aspiraciones. Señala también que, en este sentido, contamos en Occidente con una larga tradición de educadores notables -desde Sócrates y Rousseau hasta Dewey, pasando por Froebel, Pestalozzi, Alcott y Montessori- que nos legaron modelos pedagógicos de enseñanza muy valiosos y que se deben rescatar en los currículos escolares, para formar a partir de ellos personas plena y conscientemente

humanas capaces de mejorar valóricamente la sociedad (Nussbaum, 2010).

Segundo: Una metodología de trabajo colaborativo que fomente la integración y no la competencia individualista o el desempeño insolidario. Esto no solo a nivel de estudiantes, sino principalmente a nivel de los profesores. Se requiere esencialmente en las comunidades escolares una permanente y estrecha comunicación y cooperación entre los docentes, de tal modo que se habitúen a compartir experiencias y a aprender mutuamente de los aciertos y errores de sus colegas. El psicólogo Dan Olweus propone la formación de “grupos para el desarrollo del medio social de la escuela”:

“Los grupos de desarrollo del medio pueden convertirse en instrumentos importantes para la lucha contra la intimidación y la agresividad en la escuela. Pueden aportar experiencias valiosas y contribuir a que los profesores se mantengan activos en su participación. Estos, que a menudo deben abordar diversos problemas en sus propias aulas, pueden sentirse parte de un ‘grupo de apoyo colegiado’, en que los participantes aprenden unos de otros, se animan y se apoyan” (2008: 100).

Colaborando entre ellos, uniéndose y no apartándose, los docentes han de traspasar a sus educandos los beneficios del trabajo cooperativo. En vez de fomentar la competitividad, que acarrea individualismo y rivalidades, es necesario que generen métodos de trabajo para fomentar la solidaridad.

Se puede ceder aquí la palabra a la psicóloga Michele Elliot:

“El buen civismo constituye la base de la prevención de las intimidaciones: cuando los estudiantes aprenden a trabajar juntos, a ayudarse mutuamente y formar un grupo muy unido, el acoso desaparece por completo. Resulta vital que los estudiantes participen en la solución de los problemas y que

aporten ideas para que se sientan responsables de su conducta y del bienestar de quienes les rodean” (2009: 53).

Frenar el bullying es, hoy, un reto ineludible para los educadores. Contra la dinámica deshumanizadora del maltrato escolar, resalta como misión fundamental de los profesores la de recobrar la humanidad de oprimidos y opresores. Porque ningún alumno tiene que temer ir al colegio y ninguna madre tiene que preocuparse porque su hijo o su hija estén sufriendo vejaciones en el lugar donde debiera estar formándose para llegar a ser feliz.

Referencias Bibliográficas

BELLIDO YÁÑEZ, Erick (2010). "Prospección al fenómeno del bullying y la violencia escolar". Revista Estudios Policiales N° 6, (11 – 28). Santiago de Chile

BERGER, CHRISTIAN y Lisboa, Carolina (2009). "Hacia una comprensión ecológica de la agresividad entre pares en el microsistema escolar". En Berger, C. Y Lisboa, C. (Editores): Violencia escolar. Universitaria. Santiago de Chile

CANALS, SERGIO (2010). "Si todo es bullying nada es bullying". Uqbar. Santiago de Chile

CEREZO RAMÍREZ, FUENSANTA (2009). "La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención". Pirámide. Madrid.

ELLIOTT, MICHELE (2009). "Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas". Fondo de Cultura Económica. Santiago de Chile.

GOFFMAN, ERVING (1989). "Estigma. La identidad deteriorada". Buenos Aires: Amorrortu.

(2006). "Frame Analysis. Los marcos de la experiencia". CIS/ Siglo XXI. Madrid.

LLAÑA M., MÓNICA (2011). "La convivencia en los espacios escolares. Una incursión hacia su invisibilidad." Bravo y Allende. Santiago de Chile

MAGENDZO, A.; TOLEDO, M.I. Y ROSENFELD, C. (2004). "Intimidación entre estudiantes." LOM. Santiago de Chile

NUSSBAUM, MARTHA (2005). "El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal". Paidós. Barcelona.

(2010). "Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades". Katz. Madrid.

OLWEUS, DAN (2006). "Conductas de acoso y amenaza entre escolares". Morata. Madrid

ORPINAS, PAMELA (2009). "La prevención de la violencia escolar: de la teoría a la práctica". En Berger, C. Y Lisboa, C. (Editores): "Violencia escolar". Universitaria. Santiago de Chile.

ZIMBARDO, PHILIP (2008). "El efecto Lucifer. El porqué de la maldad". Paidós. Barcelona.

Acoso escolar en las aulas chilenas

Adriana P. Valenzuela Rojas

El fenómeno violencia ha adquirido una dimensión globalizada y un efecto demostración ya que en forma instantánea los medios de comunicación de masas transmiten acontecimientos que a nivel planetario difunden, atentados, crímenes, masacres entre otras expresiones de violencia.

Es un fenómeno creciente cubre todos los sectores de la sociedad, pasando a formar parte en alguna medida de la vida cotidiana en la sociedad contemporánea.

En este contexto, el espacio escolar no es la excepción, ya que se producen recurrentemente en su interior, múltiples expresiones de violencia, que adquieren un creciente carácter agresivo y su ocurrencia es muchas veces impredecible.

Si bien, se puede afirmar que la violencia escolar siempre ha existido, sin embargo, “la incidencia en la escuela de los procesos sociales y modelos violentos de la sociedad globalizada, es cada vez mayor y más complejos” (Merino Fernández. J., 2006).

Los conflictos son parte del diario vivir, son inevitables, no son buenos ni malos, simplemente existen.

“Es una situación en la que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo de intereses o posiciones y la relación entre las partes puede terminar deteriorada en distintos grados. Las emociones y sentimientos que nos pueden acercar a algunas personas, también nos pueden provocar rechazo y generar una mala relación con otras. Los conflictos son

inevitables, pero la gran mayoría se pueden administrar y resolver.” (Toro. J, 2014)

Como un tipo de conflicto, el acoso escolar, objeto de esta indagación está cargado de intencionalidad dañina hacia algún o algunos integrantes de la comunidad escolar, ya que es una manifestación de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno o alumna contra otro, al que escoge como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa la víctima en una posición de la que difícilmente puede escapar por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en ella efectos claramente negativos: ansiedad, descenso de la autoestima, y cuadros depresivos, que dificultan su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes.” (Olweus, 1983)

Es una agresión entre pares, existiendo una víctima y un agresor, aunque en la mayoría de los casos existen terceros involucrados. Son sostenidas y recurrentes en el tiempo, casi invisibles para los adultos. Se expresan de forma directa (violencia física) o indirecta (rechazo social, sobrenombres y burlas), no siendo excluyente una forma de la otra. No tienen una edad de inicio y se pueden manifestar en cualquier etapa escolar, desde preescolar hasta la universidad e incluso presentarse en el mundo del trabajo. No obstante, la mayoría de las investigaciones muestran un incremento de estas expresiones en los últimos años.

A partir de lo expuesto, este estudio buscó conocer los significados que otorgaban estudiantes de un séptimo básico de un colegio particular de nivel socioeconómico medio alto al acoso escolar

Entre los antecedentes que apoyaron su sustentación, se pueden mencionar los trabajos realizados por Dan Olweus (1973) que investigó sobre el fenómeno, motivado por el

suicidio de tres escolares noruegos. La investigación se llevó a cabo en Escandinavia, Suecia, Noruega, y Estocolmo, lugares en que se aplicó un cuestionario para conocer la realidad y la amplitud del acoso escolar. A partir de los resultados obtenidos, se elaboró un modelo articulado en cuatro niveles de ocurrencia del fenómeno y que proponía medidas individuales y colectivas de prevención.

En Chile, las acciones gubernamentales en relación al acoso escolar han sido bastante escasas, y si bien el MINEDUC ha intentado de algún modo involucrarse en la temática, lo ha hecho a través de la formación de una comisión ciudadana, renovando las políticas de convivencia escolar (Reglamento de convivencia y resolución de conflictos), y a través de proyectos pilotos de mediación y resolución pacífica de conflictos, entre otras medidas paliativas, que constituyen aún esfuerzos inacabados e insuficientes. Hasta el momento se podría plantear que aún no existe una política pública clara encargada de analizar el fenómeno de acoso escolar

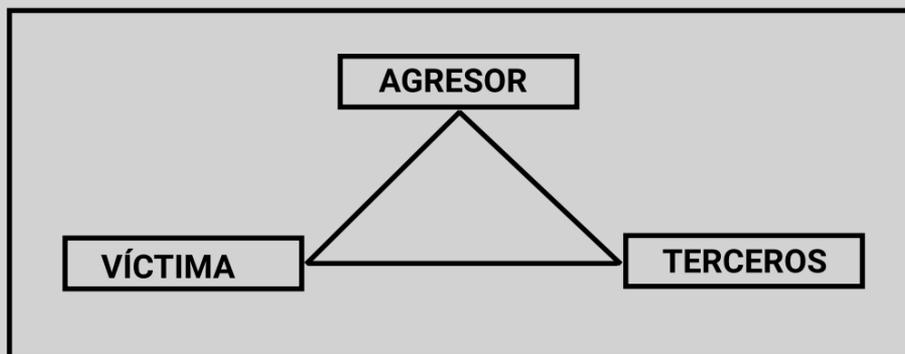
En todos los estudios, se reconocen los complejos efectos que el acoso provoca en las víctimas: descenso en su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, que dificultan su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes.” (Olweus, 2000).

Importa destacar que quienes sufren acoso poseen características que se deben considerar para una mejor comprensión del fenómeno. Alto nivel de inseguridad y ansiedad, escasas relaciones sociales (pocos amigos) rango bajo en la escala de popularidad entre los pares inseguridad, timidez. Menor fortaleza física

Por otra parte, quienes agreden muestran rasgos como carencia de arrepentimiento de sus conductas, dificultad para empatizar con el dolor del otro autosuficientes.

Existen otros actores llamados “los terceros”, su rol como observadores es clave como figuras de apoyo a las situaciones transgresoras.

Actores del Acoso Escolar



Tipos de acoso

FÍSICA DIRECTA	→	Golpear, Agredir físicamente
FÍSICA INDIRECTA	→	Hacer que otro golpee
NO FÍSICA DIRECTA VERBAL	→	Insultar, burlarse poner sobrenombres amenazar, intimidar
NO FÍSICA DIRECTA SOCIAL	→	Excluir, aislar sistemáticamente esparcir rumores

El proceso investigativo

En búsqueda de develar los significados que estudiantes de ambos sexos otorgaban al acoso escolar, se consideró importante adoptar como eje conceptual, el constructo violencia simbólica, definida como la imposición inconsciente por la autoridad

“Todo poder de violencia simbólica o sea todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica ,a esas relaciones de fuerza” (Bourdieu y Passeron,1970).

Los sujetos del estudio, parte de una muestra de carácter estructural fueron seleccionados de acuerdo a los criterios de saturación del espacio simbólico, establecidos luego de la exploración del campo de estudio. Para esto, se trató de elegir casos lo más diferentes heterogéneos en relación a su posible experiencia y/o posturas frente al acoso.

De acuerdo a este proceso de selección, se determinó considerar estudiantes de ambos sexos, de 7° año básico que presentaran anotaciones negativas., positivas y que no tuviesen anotaciones.

Fueron aplicadas entrevistas semiestructuradas y se realizó un grupo focal con el propósito de producir datos que permitieran develar significados otorgados al fenómeno.

La técnica de entrevista, posibilitó en este estudio, acceder en profundidad, en el propio lenguaje de los estudiantes a sus opiniones, creencias, ideas, prejuicios, códigos y estereotipos cristalizados entre otros aspectos, que el entrevistado pudiera tener sobre el tema del acoso escolar.

El grupo focal por otra parte, permitió acceder al discurso social colectivo que compartían los alumnos participantes frente a la situación de acoso escolar.

Ambas técnicas, se complementaron, se obtuvieron representaciones de carácter individual (entrevista), y representaciones de carácter colectivo (grupo focal) manteniendo la heterogeneidad (anotaciones positivas, negativas y sin anotaciones) en la conformación de la muestra.

Resultados

El análisis de datos permitió identificar las siguientes unidades temáticas:

- Dinámica y tipos de acoso escolar en el espacio educativo
- Consecuencias del acoso: víctimas y victimarios
- Tipificación de roles asociados al fenómeno. El estudiante choro y sus víctimas

Unidades temáticas

Dinámica y tipos de acosos en la institución observada

Es indudable que los estudiantes participantes del estudio, estudiantes de ambos sexos, de séptimo básico interpretan sus experiencias y vivencias referidas al fenómeno, otorgando sentido a una realidad compleja imbricada en relaciones interpersonales en la vida cotidiana de la institución. Sentido posible de comprender como articulación entre lo socio simbólico, significados de situación y lo socio estructural, el espacio educativo y su estructura en la que se manifiesta el fenómeno:

“... tú la otra vez molestaste a la María Jesús por chat ¿Qué paso ahí?

Es que en ese momento como yo era choro la empecé a insultar”

“Si; quería parecerme a T y ver que se sentía y pensé que no me iba a acusar” (Entrevista)

Existen dos ámbitos en que se produce el acoso: físico y verbal.

El acoso físico generalmente se presenta con mayor frecuencia en los patios, en los recreos y con escasa frecuencia en el aula en especial cuando hay un adulto:

¿Y te ha pegado en el recreo?

Si me hace zancadillas, me pega en los muslos, cuando jugamos futbol. (Entrevista)

El acoso físico se limita casi exclusivamente a manotones, y pinchazos con el lápiz:

- “A C lo molesta pero no le ha pegado”
- ¿Contigo como te molesta?
- “Insultos y golpes, porque sabe que no lo voy a acusar. Pero si le pega a C obviamente C lo acusaría” (Entrevista.)

¿Y te pega siempre?

“O sea no siempre, por decirlo de alguna forma, yo creo que día por medio, como un día sí otro no, pero a veces no más... Osea sí, porque me pega de repente, tal vez que sea porque hincho, no sé” (Entrevista)

El acoso ocurre en todos los lugares del colegio, se puede dar en el aula o en los patios pero dependiendo bastante de la ausencia de vigilancia:

- ¿Cuándo están los profesores o cuando no están?
- “Cuando le da la gana, pero cuando no lo miran los profesores”
- ¿Y en los recreos te pega?
- “A veces”. (Entrevista).

Consecuencias desde la perspectiva de los estudiantes.

Me pegaron dos pelotazos, y eso me dolió mucho.

¿Cómo te sientes con todo esto?

Con mucha pena (Entrevista)

... me dan ganas de llorar pero después en la tarde cambio de tema con mi familia con mis primos.

¿Te dan ganas de llorar por todo lo que sucede?

Si en el colegio, sí. (Entrevista)

En algunas víctimas, no sólo se va marcando el dolor, la pena, sino que además genera unas ansias de ser como su agresor:

“Si quería parecerme a Tomas 1 y ver que se sentía...”
(Entrevista N° 2)

¿Cómo te sientes con todo esto?

Con mucha pena (Entrevista)

Del curso, tú has visto que le pega a alguien más?

A sus amigos, pero de puro juego, no que les duela, ni nada.
(Entrevista N° 2)

Tipificación de roles. Agresores y agredidos:

Así tipifican los(as) alumnos(as) a los agresores

- Populares
- Fuman,
- Toman alcohol.
- Se juntan con personas más grandes
- Insultan, se burlan
- Colocan sobrenombres
- Agresivos verbal y físicamente.
- Con rango.

Podemos observar que esta tipificación de los “choros” como ellos llaman a los agresores puede ser objetivada, aprehendida y repetible por cualquier actor

Es que en ese momento como yo era choro la empecé a insultar.

¿Por choro no más?

Sí.

¿Pero por algo más?

Sí quería parecerme a Tomás 1 y ver que se sentía y pensé que no me iba a acusar” (Entrevista)

“A veces Vicente, Tomás 2 y Tomás 1 se engancha” (grupo focal)

Por otro lado está tipificación, está cargada de valoraciones negativas, como:

No sé, pero en el curso siempre insultan a las personas más bajas de rango” (Entrevista)

“A él lo molestan, le dicen guatón roro, gay” (Entrevista)

¿Cómo son los choros?

Hacen cosas más de grandes, por decirlo así.

¿Cómo qué tipo de cosas?

No sé, yo nunca he visto nada pero fuman, toman se juntan con personas más grandes (Entrevista)

Tipificación de las víctimas

Desde las víctimas

- No populares
- Sin o con menor rango.
- Feos.
- Gordos.
- Chicos
- Guatones
- No se atreven a revelarse.
- Muy altos.
- Flacos

- No musculosos.
- No garabateros.
- No molestan.
- No insultan

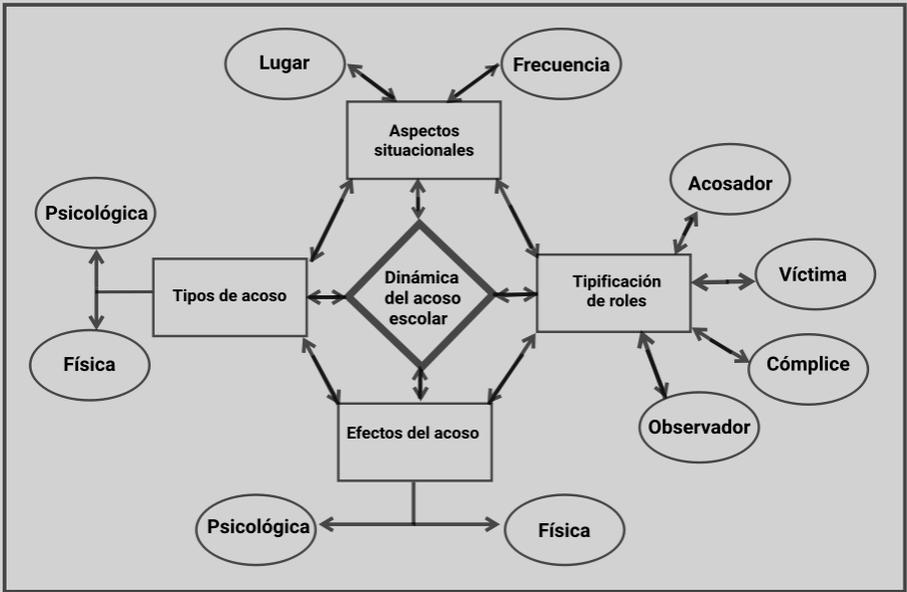
Los observadores tipificados: Desde los observadores

- No miran
- Se hacen los lesos
- No se meten
- Tienen temor

Los cómplices: Desde los cómplices

- Amigos
- Imitadores del agresor
- Ganas de tener rango
- Ser populares
- Apoyan al agresor
- Defienden al agresor

La generación de una red asociada al fenómeno, un círculo retroactivo:



Alfred Schutz señala que en el mundo social, las personas usan generalmente constructos de primer orden o tipificaciones, las que se van construyendo en generalidades de otros y también en una auto tipificación.

A través del análisis de los datos producidos, se identificaron tres roles fundamentales partícipes del acoso, el agresor o acosador, la víctima y los terceros constituidos por los cómplices y/u observadores.

Polaridad de los roles implicados: Los choros y las víctimas.

El agresor, es aquel que conoce y utiliza muy bien la dinámica del acoso es el denominado por sus pares como choro y una de sus características de acuerdo a los testimonios es el que se relaciona con personas más grandes que él, es el que fuma y toma alcohol, lo que imprime a su imagen, un aire de superioridad ante el resto de sus compañeros.

No sé, yo nunca he visto nada pero fuman, toman se juntan con personas más grandes” (Entrevista)

El choro, sabe cómo manejarse con los adultos, estableciendo una relación amable y cortés, pero manteniendo la actitud de choro buena onda. Pero cuando la autoridad no está presente, está buscando a quien hacer víctima de sus acosos, sabe cuándo y cómo puede agredir (verbal o físicamente), maneja claramente las artimañas para influir en la víctima para mantenerlo atemorizado y que no lo delate.

“si me han pegado fuerte,” (Entrevista niño)

El choro impone respeto, tiene rango y es respetado entre sus pares, este respeto puede ser por temor, por amistad o simplemente para no ser molestado.

El acosador se ve, así mismo, como una especie de ídolo que necesita de público para llevar a cabo sus agresiones, necesita de los terceros (cómplice u observador) para lograr la aprobación y reconocimientos a su actuar, algo fundamental para su rol.

Si estos últimos no están presente, no tienen sentido sus agresiones ya que esto no le otorga ningún beneficio por el contrario podría ser catalogado como un abusador.

“si es mi amigo pero no en el colegio...

...no sé, como el anda solo, no tiene con quien juntarse y achorarse” (Entrevista niño)

Cuando el acoso es descubierto, por algún adulto, el agresor apela a que es juego, incluso haciendo gesto de amistad con su víctima, obligándola sutilmente a reconocer que no sucede nada.

“dicen que están jugando, que son amigos y que así jugamos, a veces dicen no me di cuenta si soy tu amigo...” (Entrevista niño)

Si es sorprendido infraganti simplemente acusa a la víctima de ser el causante del conflicto.

“Si igual, se defienden y te echa la culpa que uno le pegó primero” (Entrevista niña)

En la dinámica del acoso se valora el ser temido, popular y agresivo

La Víctima

La víctima, representa al humillado, al que puede ser pasado a llevar, el objeto de burla y de agresiones físicas y verbales, el que soporta en silencio y en soledad su sufrimiento. Es el rol que nadie quiere tener y deben mantenerse alejados.

Las víctimas se caracterizan por no tener muchos amigos y los que tienen suelen tener las mismas características, tímidos, callados, preocupados por el estudio, no tan deportistas, flacos o gordos, no garabateros y no dados a las peleas.

“...no molesta, se junta con P y puro estudian” (Entrevista niña)

“cuando molestan a alguien por su físico o por cómo piensa o porque hace cosas distintas” (grupo focal)

El grupo en general evita juntarse con las víctimas y tratan de invisibilizarlos y excluirlos socialmente, esta lógica responde al temor que al aceptar a la víctima, ellos podrían pasar a ser objeto de burla y acoso.

“...nosotras no queremos juntarnos con ella porque dicen que es chana” (Entrevista niña)

Si a través del tiempo se mantienen o aumentan las agresiones, las víctimas se vuelven más solitarias, menos sociables, no tiene deseos de asistir a la escuela, comienza a presentar signos físicos como dolor de estómago, dolor de cabeza para ausentarse de la sala y del colegio, no tienen ganas de estudiar, están más irritables, presentan baja autoestima..

“...entonces todo el curso se fue contra él y se quedó sin amigos y el año pasado faltó varias semanas por que estaba muy mal, lo llevaron al psicólogo porque no quería venir al colegio” (Entrevista niño)

Los otros, cómplices y observadores.

Los terceros, este grupo constituidos por los observadores y/o cómplices, son los que vienen a cerrar el ciclo de acoso en los escolares.

Los observadores son aquellos que al producirse una situación de acoso, reaccionan mirando para otro lado, haciéndose los lesos, no involucrándose a pesar de ser amigo de la víctima, guardan silencio, asumen su rol de observadores.

“Se ríen, miran para otro lado, no les importa” (Entrevista niña)

Por otro lado tenemos a los cómplices, que también suelen ser observadores, pero más activos, son amigos del acosador pero anhelan obtener el rango, quieren ser

admirados, ser populares y quieren ser imitadores del acosador y en muchos casos tomar el puesto del choro,

“Si quería parecerme a... y ver que se sentía...” (Entrevista niño)

Si alguno de ellos, osara a revelarse o quisiera tomar el puesto del Choro, sin el consentimiento de los otros, este es desterrado y debe asumir todo el rigor del choro ya que pasará a ser una víctima más.

“Es que en ese momento como yo era choro la empecé a insultar” (Entrevista niño)

Muchas veces la lealtad de los cómplices al acosador, pasa a llevar sus propios valores, apoyando, defendiendo e incluso culpándose de los actos para defenderlo y evitar que sea sancionado.

Estos actores (observadores y cómplices) cobran gran protagonismo, siendo una pieza fundamental y necesaria para el fenómeno del acoso, ya que a través de ellos se validan los roles de acosador y víctima.

Un rol clave, el choro.

El estudiante choro, en el desempeño de su rol transgresor se valida socialmente mientras que su víctima, objeto de humillación, burla, e invisibilidad ante sus pares, es profundamente estigmatizada.

Puede utilizar cualquier espacio físico de la escuela para llevar a cabo sus acciones, la sala de clase, los patios, los baños, los pasillos, no existe ningún lugar que el choro, no se permita agredir a las víctimas.

Pero tiene un lugar preferido, un escenario ideal, la sala de clase, donde realiza la mayor cantidad de agresiones verbales, coloca sobrenombres, insulta, acosa y expone al ridículo a la víctima en un espacio en el que se encuentran

todas las miradas que lo validan, que lo hacen sentirse validado.

Conoce las sanciones asociadas a su comportamiento disruptivo, por lo que busca lugares sin supervisión o lejos de la observación de los adultos (profesores, auxiliares, etc.) para no ser identificado.

Los testimonios identifican dos tipos de acoso que suele utilizar el agresor y sus cómplices, estos son: el acoso físico y acoso psicológico.

No se nota si le tira la pelota en la cabeza, a su víctima, o si le hace una zancadilla, o lo empuje o le da un puntapié, usa estrategias para lleva la agresión física a la sala de clases, pero con más sutiliza, reduce el acoso físico a manotones, pinchazos con lápices, o pequeños puñetes.

Las manifestaciones de acoso verbal en cambio, se encarnan en burlas reiteradas, la víctima como centro de la burla, es agredida verbalmente, humillada con supuestas atribuciones de inferioridad, mientras cómplices y observadores sancionan socialmente a la víctima aislándola y tornándola invisible.

Importa destacar que tras estas manifestaciones hay un proceso de socialización informal, que encauza y dirige un tipo de relaciones sociales malsanas que distorsionan profundamente no solo la calidad de la convivencia sino atentan a la formación de las nuevas generaciones

Una distorsión construida simbólicamente en el valor atribuido a un liderazgo de fuerza y violencia.

El choro no solo ha construido su imagen, la de su víctima sino que también ha ido influyendo en la imagen de sus cómplices, que quieren ser como él, lo admiran, han ido aprendiendo que la violencia es buena, que da un rango, que pueden ser admirados. Por otra parte están los observadores,

que han aprendido que es mejor estar al margen del conflicto, no opinar, no entrometerse, no ver nada, ni saber nada, son verdaderos fantasmas vivos, ante la violencia.

Conclusiones

Estamos ante una realidad compleja, no solo porque involucra aspectos socio-afectivos y pedagógicos, sino porque además tiene repercusiones en el clima de la convivencia escolar, en el rol de la escuela, en la formación y valoración que tienen los individuos de sí mismo y en la construcción de sus identidades entre otros aspectos.

La polaridad, estudiante agresor-choro, y víctima, sostenida por observadores y cómplices desarrolla y oculta un ámbito de tensiones en el espacio escolar, ocultas en verdaderos recovecos de transgresiones.

La comprensión de este fenómeno recurrente en las escuelas, implica la inmersión en esta verdadera cultura de la violencia simbólica en la expresión de Bourdieu.

Las representaciones de estudiante choro y sus víctima, encierran la relación dominante- dominado, una coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante (y, por lo tanto, a la dominación) cuando sólo dispone para pensarlo y pensarse o, mejor aún, para pensar su relación con él, de instrumentos de conocimiento que comparte con él y que, al no ser más que la forma incorporada de la estructura de la relación de dominación hacen que ésta se presente como natural" (Bourdieu, P. 1999)

En el extremo contrario está el que ejerce la violencia, el que constantemente está homologando su superioridad y pertenencia al grupo. Pero entendiendo que no pelea con cualquiera, generalmente elige un par o alguien de menor edad,

pero conocido, que forme parte de su entorno inmediato, quien lo puede validar en su grupo, quien inevitablemente le dará rango, un rival al que no pretende destruir sino que lo sustentará en el tiempo, para mantener esa relación de dominante dominado, que le asegura la longevidad de su rol.

El pretender dar por cerrado el tema sobre los significados que los alumnos y alumnas le dan al acoso escolar deja abierta la puerta para futuras investigaciones cualitativas, por su complejidad, por la relevancia de la interacciones entre pares, por los significados culturales que se imprimen en los sujetos y las implicancias a corto y largo que genera el acoso escolar.

Referencias Bibliográficas

BERGER P. Y LUCKMANN T. (1995). La construcción real de la realidad. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.

BERGER, P. (1997). Introducción a la Sociología. Ediciones Universitarias

BLUMER, H. "El interaccionismo simbólico: perspectiva y método". Ed. Hora.

BOURDIEU, P. (1999). "la miseria del mundo". Argentina: Fondo Cultura Económica,

BOURDIEU, P. "Meditaciones Pascalianas". España. Editorial Anagrama.

CASTELLS MANUEL. (2005.) Globalización, desarrollo y democracia. Santiago, Chile en el contexto mundial. F.C.E.

CASTELLS MANUEL. (2005.) La era de la información (vol.1): economía, sociedad y cultura. La sociedad red. Alianza Editorial.

DELGADO, J. Y GUTIÉRREZ, J. (1995). Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. España: Editorial Síntesis.

Educación Chile Violencia escolar: un tema pendiente (2003). [Documento en línea]. Disponible: <http://www.educarchile.cl/ntg/investigador/1560/article-77826.html>

GIDDENS A. (1999). "Un mundo desbocado". México: Editorial Taurus.

LLAÑA, M Y ESCUDERO. (2000). Establecimientos Educativos en Conflicto. Grupos de resistencia en su interior. Revista Enfoques Educativos 2(2): 155-166.

MACINTYRE, C. (2012). El acoso escolar en la infancia. España: Edit. Desclée De Brouwe

MORIN, E. (2001) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires. Nueva Visión

MAGENDZO, A. Y DONOSO, P. (2001). Cuando a uno lo molestan. Un acercamiento a la discriminación en la escuela. Santiago: Lom-PIIE.

MELLA, O. Metodología cualitativa en Ciencias Sociales y Educación.

MENA, I Y VIZCARRA, R. (2001). Algo nuevo bajo el sol: Hacer visible el maltrato y posible la esperanza. Revista Psykhe

MINEDUC (2000). Convivencia escolar: metodologías de trabajo para escuelas y liceos.

República de Chile: Ministerio de Educación.

MUCCHIELLI. (1996.) A. Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y

Sociales. Madrid: Editorial Síntesis.

PÉREZ SERRANO, GLORIA. (1994) "Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Tomo I y II. Ed. La Muralla, S.A. Madrid.

OLWEUS, D. What is Bullying?. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.olweus.org/public/bullying.page>

OLWEUS, D. (2003). A Profile of Bullying at School. [Documento en línea]. Disponible:

http://www.lhsenglish.com/uploads/7/9/0/8/7908073/olweus_profile_of_bullying.pdf

OLWEUS, D. (2000). El bullying o maltrato entre iguales por abuso del poder. Madrid, Morata.

ORTEGA, R. MORA – MERCHÁN, J. A. Y MORA, J. (2005). Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales. [Documento en línea]. Disponible:

http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id_article=446

PÉREZ SERRANO, G. (1988) "Investigación cualitativa, retos e interrogantes" Editorial La

Muralla.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (1999). Metodología de la Investigación Cualitativa. Granada,

España editorial Aljibe.

SACRISTÁN GIMENO J. (2001).Educar y convivir en la Cultura. España. Editorial Morata,

SAGNER, T. JOHANNA C. 2003. Modelos de interpretación en cuanto a agentes educativos: El caso de un establecimiento con Integración Educativa, Universidad de Chile.

STENHOUSE, LAWRENCE. (1991). "Investigación y desarrollo del currículo" Ediciones

Morata

SCHWANDT, T. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. En: N.

DENZIN Y Y. LINCOLN (eds.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage

Publications, pp. 118.

STAKE, R. (1999) Investigación con estudio de caso. España, Madrid. Editorial Morata, segunda edición.

TOLEDO, M. (, 2009). Relación entre intimidación (bullying) y clima en la sala de clases y

su influencia sobre el rendimiento de los estudiantes. .
[Documento en línea]. Disponible:

www.fonide.cl

TORO, J. (2014). Jóvenes, conflicto y escuela. [Documento en línea]. Disponible:

prezi.com/dzg6no_q_e5t/jovenes-conflicto-y-escuela

TOURAINÉ, A. (1997) ¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes. México. Editorial

Fondo de Cultura Económica.

La cultura de un internado de mujeres.

Ximena Sepúlveda S. .1.

Introducción

Los internados escolares, asociados a instituciones educativas, tienen una larga data en Chile, data que viene aparejada con los inicios de la educación pública. Inicialmente cobijaron a estudiantes de provincia que estudian en la urbe, aunque en la actualidad se mantienen en mayor número los de las zonas rurales del país.

En la actualidad, resulta relevante considerar que, aun cuando se percibe una disminución en la cantidad de estudiantes internos (as), principalmente en la Región Metropolitana de Santiago de Chile (La Tercera, 2014), la existencia de internados municipalizados/públicos, por una parte continúan brindando posibilidades educativas para los y las estudiantes de la región y otras cercanas, sobre todo en un contexto de mercantilización y de alta segregación educativa. Por otra parte, la existencia de internados unisexuales supone preguntarse sobre los cambios o continuidades en la socialización de género dentro de estas instituciones, sobre todo en el marco de un contexto latinoamericano que pone en cuestión los avances sobre la equidad de género en las reformas educativas de América Latina (Provoste, 2006).

Uno de los retos de este trabajo lo constituyó en un primer momento, la doble condición de profesora del liceo/ internado e investigadora, lo que obligó a una sensibilización mayor respecto del necesario extrañamiento que sugiere Honorio Velasco (1999) para quienes emprenden etnografías en sus lugares de trabajo. De allí que resultaron útiles sus

orientaciones de leer etnografías de otros ámbitos, iniciando con la lectura de *Entre las cuerdas*. Cuadernos de un aprendiz de boxeador de Loïc Wacquant (2004) y culminando con *Etnografías de cabaret* de Alexander Huerta-Mercado (2013), pero que concluyeron con una idea general de la necesidad de la profunda y desafiante exigencia escritural de los textos etnográficos, así como del lugar de quien enuncia/produce una etnografía, un sujeto que existe y que puede aparecer en ese texto.

El escenario de investigación: internado de mujeres de la Región Metropolitana.

El internado de mujeres tiene sus raíces en lo que fue el Liceo de Niñas N°3, fundado en Santiago en 1895. Su fundadora, una educadora precursora en la integración de la mujer en la educación secundaria en Chile, en 1913 crea en este liceo una sección de Internado, al que podían acceder niñas de provincia y extranjeras. Solo en la década de los años 60' se transforma en un liceo fiscal independiente con carácter de internado. Casi dos décadas más tarde, el internado es traspasado al municipio respectivo quien lo administra hasta la actualidad.

En la última década, el internado pese a exhibir un aumento sostenido en puntaje de las pruebas SIMCE y PSU, ubicándose entre los 15 mejores colegios municipales de la región, ha disminuido la cantidad de estudiantes que viven internas en él, si en 2005 cerca de 300 estudiantes eran internas, hoy escasamente superan el centenar.

En la actualidad, el nombre Internado ha sido desplazado por el de Liceo, que cuenta con pre-básica y básica de carácter coeducacional.

Encontramos en este liceo/internado un escenario propicio para indagar sobre los rasgos de la cultura del espacio y tiempo del internado, habitado por adolescentes y jóvenes mujeres que además de estudiar, residen conforme a una rutina diaria. En definitiva, cabe preguntar de cuán distintas son las mujeres que viven y duermen en un internado, qué particularidades conviven, transitan o bien se transforman en un contexto en que las identidades de género y las sexuales parecen más móviles y diversas (Hernández y Reyber, 2008).

Un relato etnográfico a partir de dos momentos

En la siguiente narración se realizará una aproximación al contexto del internado femenino desde una mirada holística o primer momento, dando cuenta de cómo el contexto socio-histórico chileno y el mundo institucional de este establecimiento, dan cuenta de una cultura construida a partir de las interacciones entre lo micro y macro social.

En el segundo momento o segunda escucha, se integra un relato elaborado, principalmente a partir de la interpretación de entrevistas realizadas a once estudiantes internas y de las notas de campo. La interpretación implica una segunda escucha que trasciende la comprensión, se considera acá la perspectiva de las entrevistadas, su posición en la estructura y en los procesos sociales. Es el paso del texto y el discurso a la subjetividad y a la sociedad (Canales, 2014).

I Primera escucha: hacia la comprensión del escenario

1 Internado femenino: transformaciones, rupturas y continuidades

A mediados del siglo XIX en Chile, las niñas sólo podían asistir a escuelas elementales o primarias, y luego a una escuela normal o tal vez estudiar en uno de los escasos establecimientos secundarios particulares que existían. Los

niños podían asistir a la primaria, a la escuela normal, luego seguir estudiando y rendir las pruebas para optar a los títulos universitarios.

Entre 1895 y 1896 se fundan los liceos femeninos N°1 de Valparaíso y N°2 de Santiago a cargo de docentes alemanas que impartían la nueva pedagogía Herbart.

Sólo en 1920 se dicta una nueva Ley que consagra la obligatoriedad escolar primaria para ambos sexos, lo que significó la reducción del analfabetismo femenino. Un hecho significativo para la educación de la mujer se ubica en 1877 al dictarse el Decreto Amunátegui. Éste permite a la mujer continuar sus estudios en un liceo, para luego obtener grados y títulos profesionales universitarios. Fue necesario, entonces, crear liceos femeninos con un nivel académico similar al de los varones.

Sin embargo, éstos tuvieron un régimen distinto al de los hombres, puesto que pese a ser fiscales, los liceos femeninos contaban con la supervisión directa de una Junta de Vigilancia, integrada por personas designadas por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de entre los padres y apoderados del liceo. En la Junta del Liceo N°1, integrada sólo por varones, se estableció que la misión del liceo era formar a las madres de familia provenientes de hogares acomodados, pero no para prepararlas para la vida profesional. Los programas de estudio de estos liceos, incluso los de clase alta, tienen menos contenidos que los liceos de varones. En 1912 se dicta el decreto que establece la igualdad de planes y programas para ambos sexos. (Rossetti, 1988, p. 104)

Según Amanda Labarca (1939), “aristocratizados y germanizados los dos primeros Liceos de Niñas de Santiago, cerraban sistemáticamente sus puertas a las jóvenes de la clase media y pobre” (Labarca, p. 202). Sostiene que como reacción el Ministro de Instrucción Pública Carlos Palacios en

1899, durante el gobierno de don Federico Errázuriz, ordena la fundación de un tercer Liceo de Niñas:

Que los Liceos que llevan números 1 y 2 en esta ciudad, tienen en vigor un plan de estudios destinado a un curso completo de Humanidades, y que es conveniente dar en el nuevo Liceo una enseñanza más práctica, que prepare a las jóvenes para obtener conocimientos que las habiliten para ganarse la vida” (Labarca, p. 203).

Se designa por primera vez bajo la dirección de un liceo a una profesora chilena, Carmela Silva Donoso; su nombramiento provocó una gran discusión en torno a los méritos académicos y profesionales de la docente, dado que aún persistía un fuerte influjo germanizante.

Una década antes de convertirse en directora del Liceo N°3, Carmela Silva Donoso fue una de las tres mujeres que participó en el Congreso Pedagógico de 1889, en donde apoyó la creación de un centro de perfeccionamiento para los preceptores, que le permita adquirir vastos conocimientos literarios, sociales y culturales, fundamentalmente, que les posibilite adquirir una verdadera formación pedagógica o normalista, “que les permita aplicar los métodos mejores para enseñar los conocimientos que poseen” (Actas Congreso Pedagógico, p.131).

En el año 1913, la Directora del Liceo de Niñas N°3 organizó la creación de un internado para las alumnas de provincia y del extranjero que deseaban continuar estudios superiores. En el prospecto de dicho Internado se señala respecto a su creación “se ha conseguido desarrollar en las educandas delicadeza en los modales, veracidad, espíritu de tolerancia y justicia, lealtad y hábitos de sencillez, orden y laboriosidad” (Prospecto internado, 1933).

El internado a esa fecha contaba con servicio médico y enfermería, clínica dental y biblioteca. El régimen interno se

organizaba en comisiones de bienestar, brigadas gimnasia y excursiones, fiestas y publicaciones, entre otras.

Los requisitos de admisión para las jóvenes internas se referían a la edad, exámenes médicos, certificados de promoción escolar, aceptación de las resoluciones impartidas por el establecimiento, restricciones para el recibo de correspondencia fuera de la familia y un ajuar (indumentaria). En el prospecto también se establecen los valores de la pensión para internas y medias pupilas, las condiciones de promoción, las medidas disciplinarias, becas y horarios de clases.

Sin duda, este período de principios del siglo XX grafica un avance sustantivo, en tanto las mujeres de clase media y pobre acceden a la educación formal, mientras en el país se discuten los preceptos pedagógicos más propios y los contenidos en los que debían ser instruidas las jóvenes liceanas. No es extraño que en ese contexto de enseñanza práctica de las mujeres, se discutiesen también los méritos de una maestra para dirigir un liceo, aun cuando sea ésta quien se transforma en la primera maestra-directora y creadora del primer internado público para jóvenes que existe hasta hoy. Carmela Silva Donoso refleja no solo un interés promotor por la educación de la mujer, sino que además emerge como una voz precursora en la necesidad del perfeccionamiento pedagógico de las maestras.

2 El internado femenino: de los años '60 a la actualidad

El 12 de Agosto de 1964, se inauguró el Internado Nacional Femenino, creado por Decreto Supremo n° 5788 del 22 de mayo de 1964. La ceremonia fue presidida por el presidente de la República, Jorge Alessandri Rodríguez, junto al Ministro de Educación, el doctor don Alejandro Garretón Silva y la Directora de la época, señora Erna Conrads, según consta en el acta de inauguración.



Figura 1: Fragmento El Mercurio, 13 de agosto de 1964, p. 1 y 20.

Si se considera el contexto de la reforma de 1964 durante el gobierno de Frei Montalva, se advierte un fuerte influjo democratizador dentro de la educación pública, lo que en palabras de las estudiantes del Internado, por medio del primer número de la mini revista "Internita" (1968) "La mujer ya

no tiene límites dentro de la actual sociedad, ya no hay profesiones para “ella” o para “ÉL” (...) la mujer ya está en el campo de la medicina, aeronáutica, cosmonáutica.” Sin duda, el contexto político y social permeó fuertemente a las estudiantes del internado en tanto relevan un nuevo momento, un llamado de avanzada respecto del antiguo rol de ‘ángel del hogar’ hacia otro en la que se posee una profesión, que se traduce en paridad “ahora lucha mano a mano con su compañero, que ya no es el “amo”, ahora es la pareja humana la que triunfa”.

Se visibiliza en el pasquín, un tipo de gestión directiva, a cargo de Aida Rodríguez, que según la estudiante ha significado una transformación renovadora, tanto en la concepción de la educación que se imparte como en las rutinas del régimen interno; se transita del terror al agrado; del autoritarismo al habla democrática: “las inspectoras de alguna forma están dejando de ser las perseguidoras; las profesoras están cambiando su sistema de persecución “notarial” (...) ya se habla y se discute en el Centro de Alumnas” (p. 2).

Sin duda se percibe acá el influjo propiciado por la Revolución en Libertad de Frei Montalva, que supuso la transformación del país desde una sociedad más individualista a otra de carácter más comunitario; contexto que dentro del internado da lugar a las voces de las estudiantes que visibilizan no solo las trayectorias profesionales, sino que a un Otro como pareja-compañero que transforma la sociedad que habita.

Sobre la siguiente década de los 70 y 80 en Dictadura militar, solo se recogieron fotografías de actos gimnásticos y fotos de las generaciones del internado del Facebook institucional de la actualidad, en donde las ex estudiantes dan un me gusta o bien se expresan risas por el cambio de apariencia física. Sin duda, se evidencian cambios en el uso del delantal y de la corbata entre una década y otra.

Se aprecia un registro documental un anuario o revista de 1983 en el que se advierte una ausencia del discurso estudiantil, en torno a la vida profesional y o la pareja, por el contrario se enaltece a la maestra amiga y se espera el triunfo y la felicidad al egresar de Cuarto año medio. Desde la institución, destaca el saludo de la “mamy Directora” (sic) quien se despide: “Deseo que vean en ti, a la niña íntegra, comprometida con la sociedad, solidaria y altruista, chilena por todos lados como nuestra querida bandera” (Anuario 1983, p.6). Se releva desde la memoria visual y discursiva la estética de la dictadura; por una parte la corbata se asemeja al uniforme militar, se apela al todo nacional y al discurso del orden, alejado del discurso emancipador y libertario de la década anterior. En oposición, la bandera y la simbología patria restaura y resignifica el ideario de una nación en donde la idea de quebrantamiento y dictadura no sean visibles, en donde el futuro ordenado y jerárquico sea la verdadera chilenidad (Jara, 2011).

El contexto dictatorial interrumpe una larga tradición de provisión estatal de educación “por una reforma descentralizadora y privatizadora profunda aplicada por el régimen militar a lo largo de la década de 1980, la que no es revertida por el gobierno democrático que asume en 1990” (Cox, 1997 p. 8). La reforma al sistema en dictadura supuso cambios administrativos y financieros del sistema escolar que implicaron, en primer término, la transferencia de los establecimientos escolares antes fiscales a los 325 municipios del país, con la prerrogativa de manejar su personal y administrar su infraestructura. El MINEDUC en tanto mantuvo una función normativa y de definiciones curriculares. En segundo lugar, se introduce el pago de una subvención por alumno atendido, que debía operar como incentivo económico para el ingreso de gestores privados dispuestos a establecer nuevos establecimientos de educación básica y media. Por último, se traspasó la administración de un número de

establecimientos públicos técnico profesionales y/o vocacionales desde el Ministerio de Educación a corporaciones constituidas ad hoc por los principales gremios empresariales (Cox, 1997).

En este contexto de municipalización, es que el antiguo Internado femenino es traspasado junto a otros 70 establecimientos fiscales de esta comuna a la municipalidad respectiva (12 liceos y 59 escuelas básicas) para cuya administración se crea la Corporación Municipal de Desarrollo Social.

Una década más tarde en los establecimientos municipalizados se evidencia un fuerte impacto financiero y técnico pedagógico que los nuevos sostenedores municipales no son capaces de solventar (Latorre et al, 1991).

Con el advenimiento de los gobiernos de la Concertación, no se altera el mapa de la municipalización que genera un sistema altamente segregado, sino que el foco prioritario apunta a ampliar la cobertura educativa. Asimismo, los colegios compiten ya sea por los recursos del estado, la subvención, o bien por los recursos de las familias, el llamado Financiamiento compartido (OPECH, 2007). El internado femenino comienza a cobrar una cuota a los padres y apoderados por este concepto, como la mayoría de los colegios a inicios de la década de los años 90.

Ya en el año 2003, se promulga la ley que consagra la enseñanza media de carácter obligatoria y gratuita. Esa década, encuentra al internado con el desafío de aumentar el ingreso de sus estudiantes a la educación superior. Su Proyecto Educativo Institucional (PEI, s.f) enuncia como misión la de “ofrecer educación Humanista Científica de excelencia orientada a jóvenes de distintas regiones del país para que se inserten con éxito en la Educación Superior” (p. 9) para las jóvenes que estudian allí. Su misión es “Formar mujeres que

logren desenvolverse en la sociedad (...) a través de una pedagogía que favorece la participación, creación e innovación, fundada en la responsabilidad, honestidad, solidaridad, tolerancia y respeto por la vida” (p. 9)

En términos de costos, las internas pueden acceder, según su rendimiento académico y socioeconómico, conducta y asistencia a una beca que la exime del pago total de la colegiatura del internado, a mayor rendimiento menor costo. De allí que un tramo suponga el pago de \$5.000 a \$18.000. Otras según su situación podrán acceder a una beca especial que supone el pago de alrededor de \$30.000, lo que significa la mitad del costo real de la colegiatura del internado.

Esta última década trae consigo una fuerte restricción económica a los colegios administrados por municipios, a la par de nuevas exigencias de competencia entre establecimientos por puntajes en pruebas estandarizadas, lo que pondrá en tensión no solo la gestión de los liceos, sino que pondrá en riesgo las posibilidades de las internas que sueñan con proseguir estudios profesionales en la educación superior. En este sentido, en los 17 años de dictadura se produce un cambio tan profundo de mercantilización de la educación, y no solo en la secundaria, sino también en la educación superior, lo que implica que aquellas antaño estudiantes internas pobres o de clase media, solo pueden acceder a la universidad sin pagar en la medida en que sean seleccionadas por las universidades públicas que poseen un sistema de crédito universitario. A esa fecha no existe otra forma de financiamiento para el acceso a la Educación Superior. La promoción de estudiantes del Internado de 2005, internas y medio pupilas, asciende a 115 estudiantes, 67 de las cuales quedan seleccionadas en universidades del Consejo de Rectores, 25 en lista de espera y 23 de ellas no postulan.

Una forma de financiamiento del internado se da por el arriendo de sus dependencias durante los fines de semana: “la

mami les recuerda a las niñas de Segundo año que guarden todo en los casilleros, porque el fin de semana hay evento” (Diario de campo, noche).

Movilizaciones estudiantiles: “yo prefiero puterío a cárcel intelectual” (pancarta en Marcha de las Putas, Santiago, enero 2012)

Desde el otoño de 2005 hasta fines del año 2012, se desarrollan eventos inéditos en la historia sociopolítica chilena, en tanto se movilizan miles de estudiantes secundarios a nivel nacional y, más tarde se suman los universitarios, porque sitúan el tema de la inequidad del sistema educativo en Chile, su orientación de mercado, las débiles regulaciones al lucro de los sostenedores privados que reciben subvención estatal y un agudo cuestionamiento a la capacidad de los municipios para administrar colegios y escuelas (García Huidobro, 2009).

Los resultados en términos de la política pública parecen no haber dado respuestas cabales a esas demandas, pese a la derogación de la antigua Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE, persistieron las demandas de fin al lucro y de la necesidad de una educación pública, gratuita y de calidad.

En el internado, el pago y/ la beca se visibilizan como una condición intrínseca de la educación que perciben, no un derecho, sino un bien costoso que devenido en beca debe agradecerse:

“yo conozco una niña que no paga, que tiene excelentes notas, excelentes, no paga y le sacan en cara que no paga” (Nadia, Cuarto año medio).

Un lugar en donde el mérito académico es devaluado frente al servicio pagado; el sacar en cara es ofensa proferida en voz alta frente a frente, pariente de la humillación y del escarnio público. En este caso, se advierte la mortificación y la

colonización como adaptaciones a la situación de control del internado.

En este marco de demandas nacionales y locales, el internado se suma inéditamente en ambos años a las movilizaciones nacionales; esos estudiantes se reconocen hijos e hijas de la democracia, sin temor al conflicto y al fantasma inmovilizador de quienes vivieron la dictadura; usan fotolog y Facebook, movilizando a multitudes. Sin embargo, en 2011, las acciones no solo recrudecen en masividad, sino en la extensión de las tomas de los liceos.

Ese último año, el internado fue tomado y retomado por sus estudiantes, con el resguardo de algunos padres y madres, el conflicto se agudizó y culminó con una decena de estudiantes expulsadas y una treintena con condicionalidad. En su desarrollo, el edil de la comuna indicó que la toma se tornó en un puterío, puesto que se permitía el ingreso de hombres y la convivencia de pololos con las chicas (Ciper Chile, 2012). Ante la ofensa, la vocera estudiantil del Internado hizo un llamado a sumarse a la marcha "Marcha de las Prostitutas" contra el alcalde, puesto que "tiene políticas machistas, tiene políticas segregadoras y el tipo es así. (...) vamos a hacer todas las manifestaciones posibles en contra de la opresión de género". (El Mostrador, enero 2012) Las estudiantes no aceptan las disculpas públicas y se suman a la manifestación el Liceo N°1 de niñas de Santiago.

El actual Proyecto Educativo Institucional del Internado agrega que desde el año 2012 el establecimiento formará también a estudiantes de los niveles de básica en los cursos de 5° y 6°, retomando los orígenes del Liceo N°3 que acogía a niñas desde los 6 años. Tanto en la misión y visión institucional se ha cambiado el término 'mujeres' por 'ciudadanos'.

Según Elsie Rockwell (2009) "resulta inconcebible la idea de una escuela que no 'cambia' o que cambia solo con la

intervención externa” (p. 32), ya que los grupos sociales construyen su historia en interacción, nunca aisladamente, ya sea con el medio natural o con otros grupos que actúan como aliados o dominantes. De allí que la historicidad del internado de mujeres, sus avances y cambios, pueda leerse ahora desde el mundo de lo cotidiano del ser joven y mujer en el siglo XXI, desde dentro y no sólo desde fuera.

3 El ingreso al campo: de profesora a internita

Dado que ejercía labores de docencia en el liceo, expliqué a fines de agosto de ese año, a la Directora del establecimiento los objetivos de mi investigación sin darle mayores detalles que se trataba de una observación participante, consciente de mi buena imagen ante ella y le solicité poder ingresar al internado.

El plano presenta los dos pabellones del internado, que albergan estudiantes de Séptimo año básico a Cuarto año de Enseñanza Media, cercados por la reja perimetral verde. Los pabellones se conectan por una galería, que tiene su límite en la panamericana, un gran pasillo que cruza de norte a sur la institución. En el límite sur se encuentra la sala de profesores y profesoras, junto a la gruta de una virgen. Hacia el oriente se encuentran las casas de los residentes que prestan servicios en el internado y el liceo. En el poniente se ubica uno de los pabellones de clases y en el extremo más alejado, la casa de la Subdirectora de la institución. Los accesos y puertas permanecen cerrados durante el horario de clases.

Los pabellones del internado se encuentran resguardados por una reja verde que se mantiene cerrada en el horario de clases, por lo que nunca ingresé a los dos bloques de dos pisos que albergan los dormitorios. Sin duda eran un misterio, pero yo tenía una idea vaga de cómo eran las internitas, como ellas mismas se autodenominaban:

extrañamente me daba cuenta que ellas eran las que llegaban despeinadas a las clases, no las medio pupilas. También ya había integrado desde mi ingreso esto de que a las profesoras, paradocentes y directivas las llamaran mamis y que los pocos profesores y paradocentes fueran los papis.

Un jueves de septiembre a las 16 horas después de concluir mis clases, me acerqué la Inspectora del Internado para concretar mi ingreso y ella me dijo con una sonrisa cómplice que le contara lo que viera. Sin más me envía con una estudiante, Betina de Tercer año medio, para que me presente a la paradocente. Al cruzar la reja verde, que rodea los dos pabellones del Internado, dos voces me gritan desde las ventanas del segundo piso (la reja de protección de las ventanas no me deja verlas) ¿Mami, qué hace aquí? Caminamos por el jardín interior, yo sintiéndome una intrusa y recordando mi paso por un internado a los 8 años.

Ingreso al pabellón que alberga a las estudiantes de un Segundo año medio, Terceros y Cuartos. En el hall se ubican tres sillones y una mesa de centro; en los costados el acceso a dos salas de estudio; un teléfono público y al fondo otra puerta cerrada comunica con el límite de la reja verde. Solo me siento allí y leo tratando de pasar inadvertida.

Dado que la portera (Taylor y Bogdan, 1987) consintió la vaguedad de mis propósitos y mi interés en las internitas, también me deslizó la posibilidad de delatarlas, cuestión que me ofendió y que me alertó sobre cuál era mi lugar: profesora/ investigadora. ¿Cómo lo haría para conseguir la confianza de las chicas? Claramente alejándome de esa Inspectora.

4 Tiempo libre: dificultades de la observación

El plan general era lograr el rapport con las internas, así es que la semana siguiente repetí el recorrido para conocer qué se

hace dentro del internado en el tiempo libre. El miércoles disponen de tiempo libre de 15:15 a 16:15 Ingreso al colegio y unas estudiantes de Cuarto año exclaman: ¡Mami! , al ingresar al internado, Otras me dicen ¿viene de nuevo?, otra agrega ¿por qué no sube a elegir cama? ¿Se quiere internar? Todavía en el hall, bajan del segundo piso un trío de Tercer año medio vestidas de huasas para la presentación de Fiestas Patrias del viernes, una exclama ¡aquí está la mami! (Diario de campo, ingreso).

Entre que leo y tomo estas notas horario de Terceros y Cuartos (clase de lunes, martes y jueves de 08:00 16:05; miércoles 08 a 15:15; viernes 08 a 11:45. Almuerzo lunes a jueves 13:40 a 14:25. El viernes a las 14 horas salida)

Subo y saludo a las paradocentes y les cuento que no han regresado con mi encendedor (aquí sin duda me protejo ¿y si las pillan fumando? ¿Y si queman algo). Aparece una niña con un videograbador, lo llevan y lo guardan en la bodega. En la sala de estar, de junto a la oficina de las paradocentes, tres estudiantes (algunas traen su delantal del colegio, otras de buzo) ven un programa televisivo sobre rupturas amorosas. Me siento en la sala, se me acercan a conversar, pero mi interés es verlo todo, así es que bajo a recorrer a mirar (de hecho les parecí poco amigable). Esto no ha sido como esperaba (no veo mucho, siempre hay gente; a veces no sé qué pasa ni dónde ir), asumiendo que debo acelerar mi ingreso por completo como interna.

En los días siguientes, varias chicas me hablan de las restricciones del tiempo libre “de 16:05 a 17:15. Después estudio, cena y más estudio”, aunque se puede salir a biblioteca y computación, que están dentro del pabellón de las salas de clases; ducharse, dormir siesta, pasearse por la “panamericana”, pasar por la sala de estudio. Otras salen al Preuniversitario, pero deben regresar a las 21: 30 horas y comer en la sala del tercer piso, que tiene un microondas.

Una de las mamis o paradocentes baja con un basurero roto y nos pide qué digamos quién fue; indica que hay que reunir el dinero, que el plato del microondas también se rompió.

Sigo conversando ¿qué pasa si alguien se arranca? Eso no se puede me cuentan: hay alarma en la escalera, cierran con llaves las puertas y hay alambres en las murallas. Antes, me cuenta Ale, cuando estuvo su hermana sí se podía. Algunas caminan con buzo, otras traen el uniforme; me cuentan que no es obligatorio cambiarse de ropa, solo no se puede usar ropa escotada o con pabilos por los papis.

Ale sube a cambiarse de ropa, decido irme, luego conoceré los dormitorios.

Hasta aquí la institución totalizante no aparece tan claramente para mí, sin embargo, acá se duerme, juega y estudia. Según Goffman (2001) en un internado todos los aspectos de la vida se desarrollan en el mismo lugar y bajo la misma autoridad, la vida diaria de las jóvenes de los dos pabellones y baja el mando de una paradocente que se ubica en el segundo piso de cada pabellón.

5 La vida del internado: el ingreso como “Internista”

Un par de semanas después, ya en octubre cerca de las 22 horas y luego de fiestas Patrias, me interno. Ingreso a la recepción del colegio. Dos estudiantes muestran asombro al verme recoger la mochila que guardaba allí con un saco de dormir y ropa para tres días. Me dirijo a la oficina de la Inspectora del internado para que me presente a las paradocentes de la noche. En el hall, la esperan tres estudiantes: “Está ocupada, la están entrevistando” me advierten. Una alumna le hace una entrevista. Asumo que para una tarea escolar. Sale y me presenta a la paradocente María, que carga unos cuadernos con los nombres de los cursos. Ella

me pregunta qué voy a hacer allí, cree que voy a ayudarlas a estudiar, le señalo que es para un trabajo de la Universidad. "¿Dónde va a dormir" -me dice- ¿En la enfermería del segundo o tercer piso? -Prefiero arriba- le digo. Pienso que sería más fácil el ingreso si en ese piso hay estudiantes que no me conocen. Corresponde al pabellón de los Terceros y Cuartos años medios, más un Segundo año. Ingresamos al pabellón, subimos al segundo piso y espero en la recepción. Las adolescentes circulan en su mayoría con pijamas y zapatillas de levantarse, cruzan de un dormitorio a otro. Otras aún visten el uniforme del liceo: buzo o jumper con un delantal con cuadrillé rojo y azul. Algunas se acercan a preguntarme "Mami, ¿qué hace aquí? Otras, a las que les imparto clases, cuánto me voy a quedar "Varios días" les respondo. Segundos más tarde, una estudiante dice "La mami se va internar". Aparece otra parodocente, me presento. Ella es la mami Beatriz, le pregunto por los horarios: "18: 30 horas cena, las luces se pagan a las 22: 30 horas. En el tercero hay una salita para las niñas de 4º que estudian hasta más tarde, que van a Preu" (olvido los horarios, no es la primera vez que pregunto).

La vida cotidiana del Internado se establece a partir de una rutina, signada por los horarios de estudio. Rutina que exige desde el inicio un equipo e indumentaria de uso personal.

"Una rutina, digamos si (...) pero a las 6 de la mañana nos despiertan y es muy raro que una niña se levante a las 6 de la mañana y yo no soy la excepción así que me levanto como 5 pa' las 7. (...) A esa hora vamos a tomar desayuno, después de hacer todas las cosas... apurada, obviamente, tomamos desayuno, conversamos con las chiquillas un rato ...y...eso...es que no hay tanto tiempo para...para...conversar con las demás personas y aunque haya tiempo tampoco, porque uno ocupa tiempo para estudiar. Entonces, después de eso a las 8 entramos a clase, una rutina normal, de 8 a 4 de la tarde y ahí

igual...eh....durante...ese rato igual uno tiene tiempos libres” (Entrevista joven 1º).

Las actividades escolares se reducen a estudiar dentro de los lugares establecidos para ello, lo que es asumido por la joven como una “costumbre”, que absorbe todo el tiempo disponible. Sólo las conversaciones grupales y las actividades deportivas en el tiempo libre les permiten dedicarse un poco más a ellas mismas, no preocuparse por el rendimiento académico o por los problemas familiares.

Las salas de estudio, la de silencio y la normal, se ubican el primer piso y son iguales a las salas de clases. Esta tarde me quedaré en la sala de silencio, Gloria me ha dicho que hay más ruido; hay 23 niñas y todas parecen estudiar, algunas visten ropa de calle, algunas tienen el delantal a cuadrillé sobrepuesto. Ingresó la inspectora y les pide a dos jóvenes que se quiten las gorras blancas que les han regalado por los juegos del Bicentenario, la mami les dijo que era “por respeto a ella”. No se sacaron las gorras. 7 leen, las otras conversan con libros en las manos; alguien las hace callar ¡shhhhhhhhhhh! Más ruido, se hacen callar. Entre una niña con un turbante palestino; otra mira y se va. Luego vendrá la cena y debo irme.

Los desplazamientos tampoco son libres, se limita el espacio para moverse, el área de la reja verde, traza fronteras para demarcar el territorio y así tener el control de él, para conservarlo siempre localizado, vigilado (Foucault, 1998).

En una primera lectura de las entrevistas se advierten menciones permanentes a los modos de vivir el tiempo y el espacio dentro del Liceo y del internado. Por un lado, la identidad de ‘interna’ supone en el presente rutinas y sacrificios que posibilitan un futuro. Por otro, el ‘estar afuera’ implicaría una imposibilidad de realizar el proyecto existencial de estudiar y mejorar sus condiciones de vida.

6 Del campo a la ciudad: camino a “ser alguien”

La mayoría de las alumnas internas entrevistadas, provienen de localidades de las V y VI regiones, y algunas de ellas, de comunas de la Región Metropolitana. La migración rural urbana, constituye una doble estrategia de inserción social, en el sentido que les permite acceder a una educación de mejor calidad, y avanzar así en la concreción de un proyecto de movilidad social:

“yo quería estudiar..., porque igual vivo en una comuna, así como Paine, y yo dije: ¡pucha! no quiero quedarme acá, igual tengo ganas de entrar a la universidad. Siempre había sido mi meta, siempre ha sido eso, acá no lo voy lograr” (Paola, 4º medio).

La falta de recursos económicos y la oportunidad de acceder a una educación de mayor calidad, son igualmente razones sustantivas que explican la decisión de ingresar al internado. En general, esta decisión es tomada por ellas, junto a sus padres:

“A mis papás les sale más conveniente estar acá, por la beca (...) allá podría pero hay que pagar el pasaje, todos los días el furgón, aparte el colegio, tengo más hermanos (...) aparte que acá decían que dejaban en la Universidad (...) buenos puntajes en la PSU.” (Gloria, 2º medio).

Hay proyectos de futuro claros, asociados a “ser alguien, tener una profesión” (Gloria, 2º año), ser odontóloga, ingeniera, médica, veterinaria, psicóloga, etc.; y en su mayoría egresadas de universidades tradicionales. Hay trayectos ya definidos que implican una secuencia: estudiar, trabajar, y tener una familia. Una secuencia que reproduce un orden social, pero con variaciones, por ejemplo no se concibe al matrimonio, como condición necesaria para la formación de una familia:

“No sé si casarme, pero sí convivir con alguien.” (Gloria, 2º año);

“...los estudios primero, y después vamos a ver qué pasa.” (Karina, 2º medio)

“...me gustaría casarme, pero más adelante, sacar mi carrera, vivir sola, salir, viajar, no sé poh, por los países que yo quisiera. Y después ya sentar cabeza tomar la, una vida normal, tener familia, tener hijos pero eso ya a largo plazo.” (Karina, 2º medio)

Una secuencia que reproduce un orden vital pero que pretende romper un orden social:

“Mi mamá ni siquiera terminó la Media.” (Paola, 4º medio)

Varias de ellas además contemplan con su posterior inserción laboral apoyar a sus familias (salud, educación, etc.) y responder a la expectativa de sus familias de ejemplaridad:

“...es que mis papás quieren que sea el ejemplo de mis demás hermanos, entonces tengo que...es como...como un cargo, entonces tengo que ser profesional sí o sí.” (Daniela, 1º medio).

II Segunda escucha: el camino a la interpretación

1 Acá dentro: lo cotidiano, lo rutinario, lo obvio

Lo cotidiano pudiera interpretarse directamente como lo rutinario, sin embargo la mera repetición o reiteración no constituye necesariamente lo cotidiano. Habrá situaciones que por más reiteradas que sean, mantienen un carácter extraordinario. Lo rutinario hace parte del orden de lo cotidiano, cuando es concebido o vivido por los individuos como tal, como algo efectivamente rutinario: “Lo que caracteriza al evento cotidiano, es que es vivido o significado desde un particular modo de observación del sujeto. Es una vivencia en

que la subjetividad se inscribe en el orden de lo obvio.” (Canales, 1996, p. 2).

Ante la pregunta por cómo es la rutina, la respuesta es “yo creo que ya se dio cuenta, pero a las 6 de la mañana nos despiertan”.

Lo obvio carece de contingencia. Se lo naturaliza y normaliza. Las rutinas no gratas se las asume como un costo necesario o condición para alcanzar o concretar los proyectos de futuro:

“Salimos de acá del liceo, nos vamos a ganar ducha, o si no en la noche, después dormimos si tenemos tiempo, ahí bajamos después a estudiar de las 5 a las 6 y cuarto, después venimos acá a la cena, como antes de entrar. Después salimos de la cena y vamos a jugar a la pelota...y ahí jugamos un rato hasta que nos van a buscar las mamis, y venimos a estudiar de nuevo. Después si no nos alcanzamos a duchar antes, nos duchamos en la noche, nos ponemos pijama, de repente jugamos, conversamos y ahí hasta que nos quedamos dormida (...) a las 10.30 apagan la luz.” (Gloria, 2º año).

06:15 Suena el timbre con insistencia 1, 2, 3, 4 veces. Me ducho no sale agua caliente, espero ¿habrá llegado el papi encargado para arreglar esto? Nada que hacer. Me apuro, ordeno mi saco y salgo de la enfermería. 07:10 y un par de chicas ven las noticias. Tengo hambre me arranco a la sala de profes y me preparo un café. Me lo llevo al casino; hoy comeré pan. Hay una fila ¡Mami no haga la cola! Espero y recojo mi pan. Le cuento a la mami Ceci de mi hambre, me dice que reconoce que algunas niñas pasan hambre- imagínate que algunas niñas le cuenten a sus padres que pasan hambre...La TV está encendida, pero no se entiende nada.

07:50 La otra mami cierra la puerta principal del casino, hay que salir por la lateral. Me despido de las mamis. Diario de campo, mañana.

Esta rutina constituida de una cadena de actividades secuenciales, dotan de pertinencia analítica al concepto de institución total, propuesto por Goffman (2001). Este concepto nos permite interpretar los sentidos que subyacen en los discursos y acciones de los distintos actores y en la cotidianidad del internado. Como se indicó anteriormente, el fin en este caso es culminar los estudios secundarios. Todo transcurre conforme a la rutina: levantarse a las 6 o al menos demorar la acción, ducharse, bajar a desayunar, ir a los lockers, subir a las sala. Las normas son explícitas e impuestas y supervigiladas por un cuerpo de funcionarios, acá la mami inspectora y las mamis paradoctentes de cada pabellón; ellas cierran y abren puertas, anotan miran y escuchan. En los lugares regidos por instituciones totales, se superponen las experiencias vitales, las del trabajo. En este caso, estudio, diversión y descanso.

“Nosotros tenemos una pauta, una pauta del día, no podemos llegar y hacer las cosas que se nos ocurra, no podemos decir: “ya, voy a comer más tarde y voy a estudiar antes” ¡no! tiene que ser así, como dice la pauta, entonces durante estos seis años que he estado, ya mi vida ha sido, me he tenido que acostumbrar a la rutina de acá, y en mi casa como que sigo la misma rutina” (Nadia, 4º medio)

Por otro lado, en las entrevistas las alumnas establecen una diferencia con las media pupilas, en el sentido que las que están internas deben responder a una disciplina mucho mayor, que implica quehaceres diarios como siempre hacer su cama, acceder a las comidas en los tiempos que corresponden, y sin alternativas, una de ellas señala:

“Porque acá...es todo diferente poh o sea por ejemplo yaa todo...ya la media pupila llega, yaa..., se levanta, no hace su cama. La mayoría de las personas no hace su cama cuando salen en la mañana, nosotros tenemos que hacerla...yaaa, ellas se levantan, ya listo se bañan...eh, a lo mejor toman desayuno y

se vienen...otras llegan a tomar desayuno aquí. Nosotros nos levantamos, bajamos media cuadra al comedor a tomar desayuno...ya, nosotros...después...hasta el almuerzo...ya, la mayoría las medias pupilas traen pan..., eh cosas así, ya al almuerzo y listo, poh. Las medias pupilas, si es malo el almuerzo ¡no comen no más poh!, si llegan a comer a su casa, pero nosotros ¡tenemos que comer poh! o si no ¿qué?...o si no” (Sofía, 3º medio).

Otra comenta que las medias pupilas cuidan más su apariencia y su comportamiento, por su contacto con el exterior:

“y es como así porque uno acá adentro es como tan libre, así que yo ya ni me peino, y ando así con el pelo para’o pa’ todos lados (risas entrevistadora) y las medias pupilas son como súper producías, así como que tienen que andar afuera, porque están constantemente viendo a otra gente poh y uno acá se olvida de todos los modales de señorita.” (Paola, 4º medio).

2 Estrategias ante la rutina: Sujeción o ruptura (lo reproduce, lo soporta o lo cambia, subvierte)

Goffman (2001) expone las diferentes tácticas que adoptan los internos para adaptarse a esa nueva situación de control: regresión –abstenerse de participar-, intransigencia –negarse a cooperar en actitud de desafío-, colonización –aprovechamiento de la institución en tanto le prodiga una vida estable- y conversión –asumir el rol del perfecto interno. Las formas son diversas:

“No, acato todo (...) -¿Aunque tú no estés de acuerdo?--; No poh, ahí no, eso es lo que digo: ¡haga eso! ya bien lo hago y si no quiero no lo hago. Y si se dan cuenta que no lo hago, lo hago no más poh; -¿Y te has pasado los 4 años así?--; Sí (sonríe). De bajo perfil. Es que no me gusta llamar la atención... acá.” (Sandra, 4º medio).

“Pero igual a pesar de que ahora me porto bien, respeto las reglas y todo eso, no igual tengo problema, porque como que de repente a todo hay que decirle sí. Entonces, yo el otro día dije: ya ¡al enemigo siempre hay que decirle que sí y nunca hay que discutirle! Porque siempre... ¡No pero es que eso es negro! Uno está viendo que es verde, no sí es negro, hay que hacer que sea feliz. ¡No, mami, si es verde!” (Carolina, 1º medio).

Conocer las rutinas y los lugares del poder facilita su ruptura, subvertir el orden y las normas:

“...uno ya sabe, por ejemplo las que fuman, a qué hora llegan las mami, por dónde vienen, eh...quedará eso sí cuando se desordena la cuestión poh, pero ya saben, por ejemplo, “no es que la mami viene a darse una vuelta a tal hora” y por tal lado, vamos pa otro la’o, porque a esta hora la mami viene pa cá.” (Baja la voz simulando ser la que se esconde). Entonces ya ¡todos saben poh! y las mami también ya se hacen las tontas, ya cuando uno...por ejemplo, en tercero y cuarto ya no anotan tanto, como a las niñas de séptimo y octavo que fuman poh...” (Sofía, 3º medio).

“Bajé y me fumé un cigarro con las mami. Son las 24 horas”.
Diario de campo, noche.

“Fumo escondida en el baño de la enfermería, no encontré a la mami. Debo bajar a la hora de estudio” Diario de campo, estudio.

Se relatan situaciones restrictivas en cuanto al acceso de comidas, ante lo cual las internas despliegan estrategias para satisfacer las necesidades que la norma impide satisfacer. El autor llama ajustes secundarios a las prácticas que sin desafiar al personal, les permiten “obtener satisfacciones prohibidas o bien alcanzar satisfacciones lícitas con medios prohibidos” (Goffman, p. 63- 64).

“Una chica me invita al dormitorio. Cuatro de ellas me cuentan que venden pan con queso y jamón, que no sé cuánto es el gasto en Cuarto, que la graduación, que entre varias ya han juntado como \$100 mil. Una de ella saca palta con el dedo y se prepara un sándwich. Tienen un bolso con pan. ¿Dígame, no ha pasado hambre? Sí, le digo. Ya sabe puede comprarme pan, me dice”. Diario de campo, Tarde de estudio

-

3 Formas de subversión grupal

La bufa: rito grupal donde se colocan en tensión la norma, mediante el recurso de la risa y la bufa de todo y de todas. No estuve esa noche, pero me explican el sentido:

“acá se hace la “bufa” y se supone que la bufa es la burla a las demás.” (Sofía, 3º medio).

Igual interpretación es posible hacer en torno a la entonación del himno del colegio. Se tensionan las normas y en este caso específico, se relevan los contrasentidos:

“...la parte que más recalcamos del himno del internado es, “es nuestra casa este internado.” (Sofía, 2º medio).

La noche de los Cuartos: Otra forma de ritual es el egreso de las estudiantes que cursan el último año de secundaria, Cuarto año medio, una reunión en donde se come, canta, llora e imita a las docentes del colegio. Me invitan

¡Llamen a las internas, que vayan al comedor! (espeta alguien desde el economato).

Preparación de completos (ayudo aunque se supone que no se debe ser muy generosa con la palta), servir platos con papas y suflés en la cocina y orden de las mesas en el comedor. El papi de la cocina presencia la preparación (él preparó los

ingredientes). Sirven los completos, los han trasladado en carros, alguien sirve bebidas en vasos.

Ya sentadas corean canciones populares: dos de mi mesa se emocionan y lloran. Otras canciones se refieren a la vida de interna “que es un infierno”, “las internas que salen calentitas”. Ríen, las que lloraban, ahora se toman de la mano.

Ahora sigue una rutina de imitaciones. Las actrices se paran sobre la mesa central:

A imita a la profesora de Inglés:

Mueve su pelo, peina un jopo inexistente y mira con cierta histeria a la audiencia. La audiencia corea “¿y los puntos?. Ella responde “aquí se hace lo que yo digo” (gestos siúuticos para imitar a la inspectora del internado).

P imita a la profesora que está presente, de pelo cano y trato afable. La imitación destaca por el tono bajo y dulce de la voz. La joven dice: “niñas, yo siempre las llevaré en mi corazón”, remarca el ‘siempre’ y alisa el chaleco que lleva.

N es conminada a imitarme, no lo hace (y yo internamente lo agradezco).

Grito del Internado (con voz femenina y masculina), le siguen risas. Corean ¡SIMOLE!

M me dice ¡no entiende nada! Asiento. Señala que se trata de “eso de las madrinas y las ahijadas, de las cartitas”.

La adaptación que corearon se refiere al “enamoramamiento” y al destape del lesbianismo dentro del internado, mediante una ceremonia matrimonial incluida. El coro repite una y otra vez el nombre de la precursora, existe cierta coincidencia de sonidos: “Running through my head, running through my head” con K. S.

S sube a la mesa, baila y canta el Rap Biológico: “el proceso celular, la anafase y la telofase, una médula que baila...la célula”

El grito del Cuarto Matemático: “seno, coseno, tangente, matemático presente”. El Cuarto humanista improvisa, cambian la letra de Soy electrónico de Magmamix “Voy al Riesco en mi City Car/ No hago fila /Tomo mineral/ Saludo a Marciano/ En el bar/ Y quedo solo/ Hablando weas (...) Cecilia Amenábar y Gustavo Cerati / Son mis amigos/ Veo wea Veo wea (...)

Vuelven a corear el grito del Internado, en femenino y masculino, cambian esas últimas palabras y agudizan o agravan la voz. Les sigue el Himno (cantan, diviso a tres que hacen un gesto con la mano referido a que es mentira lo contenido en él), alargan la ch, de chilena. Ríen.

Ya ha pasado la hora.

Al oído se dicen ¿dónde están los tarros? (Planean ir a desordenar a los Terceros, hacer ruido, volcar las camas, eso cuentan hace días) La mami María se va a dormitorios.

La tutora y la Inspectora anuncian el término de la reunión. Resistencia, algunas se alborotan y salen a fumar, otras comienzan a ordenar y asear el lugar. La radio encendida, quieren bailar, ya son la 22: 30 horas. La Inspectora reclama por un par de colillas de cigarrillos en el piso, las recoge y se va. Algunas jóvenes bailan. Diario de campo, La noche de los Cuartos.

El orden, ejercido directamente sobre la ejecución de un rito de paso, que bien puede propiciar el orgullo institucional es contenido, mediante la ofensa. No existe un correlato entre el mérito académico y el respeto a la memoria construida; habría un no merecimiento en esta institución por parte de las internas, un prestigio que se busca proyectar hacia afuera, pero no hacia dentro. El rito acá no es gratuito se gana ‘por portarse bien’.

El discurso de la inspectora tendría como fondo interpretativo un estado de crisis de la institución en cuanto al tipo de estudiante interna, que ya no es la misma:

“Desde los 90’ la misión del colegio era distinta, había niñas muy buenas: abogadas, enfermeras, ingenieras, odontólogas (entiendo que se refiere a que eran buenas estudiantes y lograron ser profesionales). Dice que hace años atrás en la crisis del colegio, ahora dice que se da cuenta que fue crisis, disminuyeron las internas, pues hubo un tiempo en que eran 800; eran los tres pabellones y en los primeros pisos no habían salas de estudio. Las profesoras tenían ‘estudio’ con su curso hasta las 18 horas”

Diario de campo, Cena.

Esta distinción alude primero, al reconocimiento de un cambio generacional del tipo de estudiante que accede al internado, que se explica en parte al impacto de la educación secundaria obligatoria, que permite la inserción de estudiantes con capitales culturales heterogéneos, de origen popular, pero que aún reconocen el peso de la trayectoria educativa en sus planes futuros. En segundo término, se percibe la añoranza de un tiempo perdido, de la posibilidad expresa de un tiempo de decadencia, en donde las trayectorias actuales de estas jóvenes son menos lineales, con menos reconocimiento y estatus social.

4 Vigilancia, control y disciplinamiento

Las instituciones totales se caracterizan por relaciones de vigilancia, donde los supervisores atienden que los internos hagan lo que se espera de ellos:

“Todas mis compañeras están descontentas, se quieren ir, ya no aguantan más la presión, no estar en sus casas, que no hay su espacio, que uno está conversando y las mamis están

encima. No, no se puede, o que vean dos, por ejemplo, dos amigas que se juntan mucho y ya son lesbianas y como que... “...yo estoy hablando aquí con usted y la mami inspectora debe saber que estoy hablando acá.” (Carolina, 1º medio).

“La inspectora les huele las manos, cree que estuvieron fumando. Luego me dice que como las chicas son de Osorno se enterará de lo que pasó” Diario de campo, tiempo libre.

La vigilancia se resiste al parecer con mayor vehemencia en los cursos menores, se discrepa abiertamente con las mamis paradocentes:

“En Inspectoría. Ingresan la mami Greta, dirigiéndose a la inspectora: mami, estas niñas están enojadísimas conmigo, dicen que por mi culpa las echarán del internado. Ingresan las niñas en pijama, intentan hablar, pero la paradocente prosigue: no les gusta que toque el timbre, que las despierto a las 07:40, que hago ruido con los tacos, que salen medio vestidas del dormitorio...Es militar dicen las chicas. La inspectora, dice: bueno, este es un internado, Greta no las despiertes; el internado se cierra a las 07:15. Les explica que ella tipeó las anotaciones que se entregaron en la reunión. Diario de campo, noche en el otro pabellón

“En la cena, la inspectora se sienta a la cabecera de una mesa, desde allí observa todo. A su lado las paradocentes. Me dedico a recorrer después de la cena: 4 chicas trotan en la oscuridad y busco los lugares donde fuman las más grandes. Las encuentro y sin duda se intimidan. Converso con las otras, básicamente se mofan de la ropa de algunas profesoras. Me voy puede aparecer la paradocente. Me acuesto temprano 23:30” Diario de campo, cena.

Las instituciones totales también se caracterizan por su carácter absorbente:

“Y claro, de repente se te acaba el tiempo, como que el tiempo te consume acá, a pesar de que tenís una rutina acá, te levantai a una hora, te acostai a una hora, totalmente militar, así. De hecho, la otra vez la misma mami me dijo un día: ¡yo no sé de qué alega si esto es como un regimiento! y fue como: sí, lo sé ¡pero no me lo diga! ¡si duele cuando lo dice! (riendo)” (Andrea, 4º medio).

5 Oportunidad y pérdida: la huella del yo

Las condiciones de vida, cotidiano y rutinas, el día a día normado del internado, es concebido como una oportunidad y costo necesario para avanzar en un proyecto de vida que implica el acceso a una educación de mejor calidad y una profesión, pero igualmente genera tensiones, e impacta en las internas. El internado, en tanto oportunidad, cuenta con algunas tutoras o profesoras que “ayudan a las más chicas a estudiar y se les da alojamiento y comida de lunes a viernes. Me dice que la asistente social de la UMCE le envía personas. Las reglas son no entrar hombre y disponer de 19:30 a 21:30 horas. Ex alumnas, no porque confraternizan mucho.” Diario de campo, cena.

Goffman (2001) alude a la mortificación del yo: “La mortificación del yo, es sistemática aunque a menudo no intencionada.” (p. 27). Si bien nombrar los efectos o impacto en las alumnas, de la disciplina del internado como mortificación del yo, puede considerarse exagerado, por no tratarse de una situación de malestar absoluto y universal, si creemos que hay ciertos niveles, o en algunos casos, mortificación al yo:

“Como que a veces humillan a las niñas, y eso lo digo súper clara en lo que estoy diciendo-Tú dices ¿En mostrarle que no pagan?-. Por ejemplo...porque yo conozco una niña que no paga, que tiene excelentes notas, excelentes, no paga, y le sacan en cara que no paga...” (Nicole, 4º medio).

“Entonces, ese era el castigo, antes la mami que estaba era como ‘usted, hace esto, usted reclama ¡le quito la beca! ¡le quito la beca!’, siempre hacían parodias por eso ¡porque era verdad! Ella iba detrás tuyo y te decía que te quitaba la beca y era como ¡vieja loca! ¡qué le pasa! ¡corre pa’ allá y pa’ acá! y siempre andaba con unas llaves, porque eran como súper hipertenso, andaba con las llaves todo el rato y las hacía sonar y con el otro de’o y con la cartera aquí (...) Y uno cuando chica, yo miraba a niñitas que ¡lloraban porque la mami les dijo que quitaba la beca!” (Andrea, 4º medio).

El reclamo, la humillación emergen más como los derechos no ejercidos en un cotidiano, lo que Kathia Araujo llama la normalidad de la vulneración (2009) dado que existe la noción de ideal normativo que es transgredido dentro y fuera de las instituciones. En este sentido pareciera más claro que no se esbozan discursos ni textos que cuestionen como colectivo ese orden de cosas autoritario, aun cuando se permean situaciones que marcan un ejercicio abusivo del poder, desde la inspectora o quien pueda remover esos privilegios como becas.

El fin de año, como término del ciclo del período lectivo, marca la salida del internado y el retiro de los elementos personales, pero también de la pérdida del proyecto de la oportunidad:

“Sigo por la ‘Panamericana, un grupo de niñas juegan, esperando fuera del pabellón que abran las puertas de dormitorios para retirar todas sus pertenencias de los dormitorios, incluyendo colchones y almohadas. Un par de jóvenes de Primero tienen los ojos y la cara enrojecida por el llanto, supongo que han perdido parte de su beca o bien alguna amiga repitió de curso. (...) Me siento en un escaño, frente al acceso del internado, dos niñas cargan un colchón con firmas. Desde mi lugar, no logro ver si cubren ambos lados. En la reja verde, otra niña que llora es consolada por otra, rodeándola con su brazo. Diario de campo, último día del internado.

“Afuera de la oficina de Inspectoría, cuatro chicas de Tercero en pijamas preguntan por los costos del internado si se pierde la beca. Están preocupadas, me dice la inspectora. Diario de campo, noche.

6 Otros malestares

El hecho de estar internas, implica una mayor soledad para enfrentar las dificultades o contratiempos personales y académicos:

“...no sentir el apoyo directo de los papás. Entonces si me saco mala nota, siempre las externas, el cómo van siempre común y corriente, los papás: ¡ya! ¡si tú puedes! ¡No importa, sigue pa’ adelante! En cambio, aunque esté con todo el apoyo de las amigas, pero igual tiene que estar sola, sola dentro de todo. Entonces tiene que verlo solita y empezar.” (Karina, 2º medio).

Otro de los costos asociados al estar internas, es no contar con tiempo libre, reconocen que no hay tiempos personales y de ocio:

“yo en mi casa llegaba, lo primero, me tiraba en mi cama, veía tele, estudiaba y después de nuevo veía tele, por ejemplo, o escuchaba música (...) Acá era estudio, comer, estudio, dormir. Después despertarse, desayunar, toda (enfatisa) la mañana con clase, después de nuevo, eh, bañarse, nada, de nuevo estudio y así. Entonces era una cosa que no, entonces eso era lo que me aburría, no tenía ningún espacio para mí.” (Karina, 2º medio).

“era poco el tiempo que nos daban para estar libres, para ver tele, cosas así era como más público (...) este año nos quitaron casi todas las teles que habían (...) Hay que puro estudiar no más.” (Gloria, 2º año).

A la exigencia académica se suma la disciplina del internado:

“el colegio es tan, no sé, es tan estresante, se podría decir. Más encima aquí llegar a un internado, a cumplir reglas, a cumplir en el estudio, a no hacer esto, a no hacer lo que hacías antes, siempre. Entonces no hay ningún momento de diversión, de sacar todo lo que tiene y hacer algo distinto, entonces eso.” (Karina, 2º medio).

A esta falta de tiempo libre para otras actividades, se agregan los límites del espacio y de la privacidad:

“Ahora, el infierno es por lo mismo de que estés encerrado y que tenés que levantarte y acostarte a tanta hora. Yo creo que hay gente que la frustra ¿entendés? O sea, imagínate, una niña que llega del sur de la Sexta Región, ¡parcelas! a llegar a una habitación compartida ¿tu cama propia? Olvidalo.”

Y el desapego y alejamiento familiar:

“Con la familia no ha cambiado tanto, pero uno se va alejando, convive más con las personas del internado, con sus compañeras, profesores, paradoscentes, en fin.” (Daniela, 1º medio).

“Con los amigos la comunicación puede ser por internet.” (Daniela, 1º medio).

“como que a uno ya le da lo mismo estar con ellos o no. , a veces pienso así pero a veces quiero estar con ellos...” (Sandra, 4º medio).

Intento registrar las anotaciones del libro de las mamis. K insiste en mirar lo que escribo, es privado, le digo. Diario de campo, Noche.

Respecto de las ventajas u oportunidades. Un reconocimiento compartido es la adquisición de mayor autonomía y madurez:

“(…) cuando yo todavía no era interna, era todo un pollito ahora ya no, uno va madurando, aunque no se note tanto, igual. Yo aquí, uno empieza a tomar más confianza, conoce a las personas mejor, empieza a madurar más rápido.” (Daniela, 1º medio).

“Esto de estar interna y de viajar sola y todo, yo creo que nos hace más independientes” (Gloria, 2º año).

“Aprender a ordenarse, organizar, aprender a tolerar, ser puntual, crearse sus propios hábitos.” (Carolina, 1º medio).

Se reconoce también que el internado ofrece mejores condiciones o entornos de estudio, más concentración, les permite alejarse de los problemas familiares; y se cuenta con una mejor infraestructura, como una sala de computación y biblioteca. Además, al estar interna, se disminuyen las dificultades de acceso al liceo, no necesitan recorrer diariamente largas distancias, liberando tiempo para estudiar; y evitan las dificultades de transporte. Y principalmente acceden a una educación de mejor calidad:

“lo más importante del interna’o, yo le tengo cariño al interna’o porque es como es la oportunidad que nosotros tenemos para poder...para poder surgir poh, porque, por ejemplo, en otro colegio no lo tendría. El interna’o, como una persona interna, eh aquí uno puede decir, yo aquí me preocupo cien por ciento de estudiar, y en mi casa yo no poh.” (Sofía, 3º medio).

7 Diversidad sexual y sexualidad en el internado

Ante la figura o modo relacional nombrado como “madrinas y ahijadas”, hay posiciones e interpretaciones diversas; se admite que tras las relaciones de madrinazgo hay una relación de amistad y apoyo, en contextos particulares de desapego familiar y dificultad; o bien, es una figura que acoge relaciones

entre el mismo sexo. SIMOLE, es una canción y una relación de hechos del casamiento simbólico de dos internas:

Síndrome Mongoliano Lésbico o SIMOLE

Que atroz estoy en el IN

no sé qué hacer, mírame

en mí corazón

madrinas y ahijadas

muchas cartitas

tomadas de mano, celos compulsivos, caras sonrojadas

hablo de ella no lo puedo evitar, busco su mirada en la
oscuridad

la busco y la busco y es para mí (bis)

CORO

All the thing she said. (bis)

Mary Santander

madre SIMOLE

Esto es real ah ah (bis)

Te fui a contar y no te encontré

que rabia la mía no te puedo querer

no llores por mí yo volveré

de este eso sueño despertaré

no me busques más olvídate

hay otra más que es para mí

me hace cuadernos y te gana a ti
creo que me dio SIMOLE

CORO

Oye mírame a mí tengo SIMOLE por ti
y no lo puedo evitar
oye sufro por ti tengo herido aquí
te vi con otra ahijada.

“Las madrinas y las ahijadas, aquí hay dos interpretaciones de ser madrina y ahijada, mamá o hija...una para mí...es...que...no sé poh...yo igual tengo madrina...que está en cuarto...eh...no sé para mí la madrina es como una amiga pero es como...es como una hermana así (...) y por otro lado las interpretaciones de que son lesbianas (...) yo lo tomo así, yo no encuentro que debiera estar prohibido.” (Sofía, 3º medio)

Entre las alumnas hay posiciones diversas y contradictoras ante las relaciones entre el mismo sexo. Se reconoce su existencia y normalidad, y la importancia de no discriminar. Pero junto a ello, se las señala como un problema, algo que no es normal, lo mongoliano, y que responde o se debe a la lejanía de las niñas con sus familias, y a la “confusión”.

“a mí me han contado que ha habido sí, pero, o sea yo igual las respeto, son ellas, pero a mí no me gusta mucho eso, pero igual yo las respeto.” (Gloria, 2º año).

“Aparte que yo defiendo, o sea no defiendo, sino que a mí me da lo mismo, sino que si quieren ser así es porque llaman la atención o tienen algún problema o algo, pero ellas son, no sé...como que las mamis ¡ay que son lesbianas! que es una enfermedad y cosas raras (...) Por ejemplo, juntar las camas,

¡ya, no se pueden juntar las camas!, no porque puede pasar algo.” (Carolina, 1º medio).

“Sí, porque... de repente se piensa o se idealiza tanto a la niña mayor que ¡uy! como que no sé, ella nunca se va a equivocar y... no sé poh, piensan que...es como, no sé, se vuelve un todo para la niña, no sé...el punto es que empiezan a confundir y...nace el lesbianismo, por lo mismo se prohibieron...es que todo partió, no sé si le contaron de la...cómo se llamaba la niña...no me acuerdo cómo se llama...pero no sé si es como el gurú de este....es una niña que...todo el grupo de ella quedó condicional, porque esta niña era lesbiana y era una madrina y ahijada y ellas se casaron...” (Marcela, 3º medio).

“Es que es como un tema normal. Bueno es un internado de mujeres, eh, obviamente, tienen que haber personas lesbianas (se ríe) eh y... es normal. Es su vida.” (Karina, 2º medio).

“A ver, yo entiendo que ellos tienen que mantener una así como...o sea una...una buena cara o no sé cómo llamarlo, ¡bien por ellos!, igual bien por nosotras que estudiamos acá, pero de repente igual...igual de repente me gustaría que no se discriminara a la gente por su condición sexual...” (Marcela, 3º medio).

Se señala un entorno o atmósfera de sospecha, vigilancia y prejuicio, frente a la definición de una sexualidad lesbiana:

“No, no se puede, o que vean dos, por ejemplo, dos amigas que se juntan mucho y ya son lesbianas” (Carolina, 1º medio).

“Es que como que hay niñas que las mamis las catalogan de lesbianas, que son desordenás, y si uno se junta con ella, ellas piensan que también uno es.” (Carolina, 1º medio).

“Sí, andan todas de la mano. Es como igual como de rebeldía en todo caso, porque les dicen no y más se toman de la mano.” (Carolina, 1º medio).

Las internas fluctúan entre la díada normalidad/ abyección del amor entre madrinas y ahijadas y entre internas de la misma edad. La diversidad sexual es discursivamente aceptada por las internas, pero contenida y castigada por la institución. Por un lado, se aceptan las condiciones sexuales móviles no públicas desde las internas “son descaradas, pos mami, ahí en la plaza” y, por otra se castiga la cercanía física desde la institución:

22: 50 horas V se encuentra en su cama con A. Se avisa a A que será anotada y V de muy mala manera le contesta a su paradocente.”

Anotaciones libro internado

Esperaba darle un regalo a M, dado que es su última noche como interna (quedó como media pupila; el otro día se rapó y pintarrajeó la cara como un payaso; otra mami me dice que se besuqueó con C. El asunto es que la acusaron y alguien me dice que tal vez le hagan la guerra a la mami que la delató). Voy al dormitorio y M está con uniforme en la cama sobre sobre C. Me incomodé las incomodé, vuelvo después les digo.

La mami culpa a C, que es mal ejemplo, que no sabe que no tiene matrícula para el próximo año; que con esa pinta es presidenta del CCAA, pero no la llevan a ninguna parte. Diario de campo, M se va del internado

24:45 horas S es sorprendida en su cama durmiendo junto a O. Ella tiene claro que esto está prohibido. Anotaciones libro Internado.

Llama la atención el reconocimiento de relaciones de poder tras las relaciones de madrinazgo:

“¿Quieres tener amigas?, tenlas, pero como igual, no como persona inferior o superior, y eso es lo que hacen ellas. Entonces eso es lo que a mí no me, yo por eso nunca tuve

nada, siempre son amigas las que tenía, porque no creo que una persona ya, yo le estoy diciendo: eh, ya si quieres ser mi ahijada tienes que hacer esto. Y no poh, eso es un abuso de poder por ser mayor. Entonces nunca me metí mucho en esos temas y lo veía de esa manera, no tengo ahijada ni madrina por el hecho que no puedo, no me quiero sentir superior ni inferior, más que nada eso.” (Karina, 2º medio).

Cómo se sostuvo en un comienzo hay relaciones de amistad y de contención afectiva, que es rotulada y prohibida. Habría una atmósfera de sospecha y vigilancia permanente en torno al relacionamiento afectivo entre las alumnas, que son naturales y necesarios, en contexto de desapego familiar y dificultad:

“allá varias compañeras estaban mal y, obviamente, teníamos que darle apoyo y en la noche siempre pasa eso, porque viene todo el llanto y todo. Y eso es lo que encuentro injusto, porque ¡ya! ¡sepárense! ¡no pueden hablar y la cuestión! y ¡na’ que ver poh! Si están mal, hay que apoyarlas. Y de repente siempre llevaban anotaciones por eso. Entonces son como las reglas que encontraba injustas.” (Karina, 2º medio).

Una de ellas comparte una cierta gradación, o escala de roles, no sólo se puede ser ahijada, también se puede ser hija:

“...es como etapas (ríe), después de ser la madrina, después es la mamá que es un grado más alto, ya no es como todas las demás ahijadas, es especial ella porque es “la hija”... entonces, por ejemplo, puedo tener hartas ahijadas, pero sí tengo una hija...“una” hija tengo, ¿me entiendes? Entonces igual es importante cuando dicen: ¿quieres ser mi hija? Entonces (...) es una amistad que tiene nombre, nada más que eso.” (Marcela, 3º medio).

Se perciben así desde las jóvenes la vivencia de la sexualidad heterosexual como el horizonte permitido, aunque a veces subvertido, ese deseo móvil se vive en los retazos de la

intimidad que el internado permite. No se publicita, sino que muta en abrazo, en toalla colgada en la litera o en carta cariñosa enviada a la amiga. Un deseo móvil, en tanto se admite que es posible ‘natural’ vivir otras sexualidades transitorias, tal vez como negación, desde las jóvenes se ve la sexualidad como una construcción menos esencialista, pese al discurso hegemónico de la heterosexualidad, del binarismo mujer –varón, promovida por el internado: ‘se es mujer, se es señorita’. Un yo que se construye desde el mandato, que ‘flota’ en márgenes posibles de cómo ser mujer, pero que violenta otras posibles de serlo (Morgade, 2008).

Retomando lo señalado por Goffman, respecto de la mortificación del yo; es posible identificar malestar en las internas, no sólo a propósito de las relaciones con las paradocentes, sino también entre “pares”, entre comillas, dado que igualmente existen relaciones de poder, en los que se funda el maltrato:

“...o sea, ahijadas que le cortan el agua caliente o el agua helá en las duchas...sí se cuentan cosas malas, les esconden las toallas, a veces les hacen la vida imposible durante todo el año hasta que las terminan sacando...hacen que la niña se aburra y se vaya del colegio.” (Marcela, 3º medio).

Una chica de Tercero le cuenta a la mami Tere que anoche le robaron \$30.000 de la mensualidad, dice que era producto de su trabajo. La mami le cuenta que como las 1: 30 horas algunas niñas se levantaron; cree saber quiénes son, que son del dormitorio. No se atreve a decir delante mío de quiénes de trata. Juntan se van al dormitorio, aunque la mami le dice que no cree que la encuentren en los casilleros; ¿por qué no mandaste a guardar tanta plata? Le dice. Bajo. Diario de campo, tiempo libre.

8 Las mamis

Llama la atención el uso cotidiano de la expresión mami, papis con la cual se nombra a las paradoctentes e inspectora. Se enuncian ciertos afectos o la necesidad o expectativa de contar con ellos, pero a su vez se invisibilizan los roles de autoridad que siempre están. La expresión “mami” tensiona la expectativa de un adulto que cuida como madre, pero que en concreto actúa como un referente permanente de orden y de límites:

“me llevo bien con las mami, son como las mami.” (Sofía, 3° medio).

“hay mami que, que uno las quiere harto, o sea, uno las quiere harto, uno se preocupa de, de no sé, un día en la mañana le tira una talla o le dice eh, le silba, cualquier cosa y ellas se ríen con nosotros. En cambio, hay otras que, pucha, en vez de...yo entiendo que no toda son iguales, pero en vez de también ellas alegrarse un poquito el día, se preocupan todo el día de estarnos retando. Entonces esa no es la gracia porque igual nosotras estamos solas acá, poh, bueno independiente que tengamos todas nuestras compañera, nuestras amiga y por algo nosotras a ellas les decimos mami, porque ellas, eh... cumplen el papel de una mamá que no está con nosotros.” (Marcela, 3° medio).

“¿Tú no le dices mami a las paradoctentes? Ahora sí poh, pero en ese tiempo fue como que me costó harto, porque era como: oye, dile mami, porque si no, no te va a pescar. Y yo no, no y me, estuve como dos meses intentando decir mami, después fue como ¡yaaa!” (Paola, 4° medio).

Los afectos

Los afectos de las compañeras en contextos de desapego familias son fundamentales, para enfrentar las presiones académicas y el cotidiano:

“Lo que pasa es que uno acá si uno no estuviera con sus amiga, sería más difícil porque nosotras, mi grupo por lo menos piensa eso, bueno no sé si todo’, pero que si no fuera por ella, nosotras a estas altura ya no, no hubiéramos, nos hubiéramos ido tal vez. Porque, yo a veces, una vez le dije a la Olguita: “Olguita, yo me quiero ir de acá, yo no aguanto más estar aquí, sea, no soporto la idea de que, de tanta presión.” y ella me dijo: “Marcela, nos queda un año solamente, ¡un año!” me decía: “No me dejé sola, por favor”. Me decía aparte un día yo le dije: de todas manera porque todas nos apoyamoh en to’o. Y yo siento que, no, las amigas acá demasia’o importante, son como quienes nos ayudan a mantener las fuerza pa’ seguir.” (Marcela, 3º medio).

“Es como un sistema de sobrevivencia, tú necesitai tener a alguien para sobrevivir acá, o sea si tú estai sola no, no... Pero de repente tú necesitai, no sé poh, siempre hay estas peleas, riñas, en los cursos menores siempre pasa” (Andrea, 4º medio).

Respecto de las relaciones afectivas de las estudiantes internas, en general se les da poca importancia. O más precisamente en torno al “pololeo”. Durante el fin de semana, en sus tiempos libres, prefieren compartir con la familia y sus amigos:

“Es como difícil estar pololeando acá porque (...) Por lo menos para mí es como difícil, porque ya llega, quiere puro dormir (...) prefiero estar con mis hermanos, con mis amigos, que con mi pololo, por lo menos por ahora.” (Sofía, 3º medio).

“Pero yo le digo que no. Quiero estudiar primero. Yo le digo, todavía me queda harta vida pa’ pololear. Yo le digo hasta incluso en el verano, pero es que acá, uno aquí es puro estudio.” (Susana, 4º medio).

“Como que los hombres son re fácil de, de dar vuelta afuera poh y dicen total mi polola está encerradita, guardadita y yo sé que nadie la va a tocar, es que ahí uno no sabe lo que ellos

hacen a fuera. Entonces como que no, no soy como mucho de “el pololo”, además que me aburren de repente, porque es como, estoy toda la semana acá y el fin de semana quiero salir y a parte de estudiar quiero carretear de repente, quiero estar con mi mamá y como que ellos tratan de consumirte” (Andrea, 4º medio).

Consideraciones finales

La vida cotidiana del Internado se establece a partir de una rutina, signada por los horarios de estudio. Rutina que exige desde el inicio, por medio del uso de un equipo e indumentaria de uso personal, delantales o buzo institucional; así como el desarrollo de las actividades escolares se reducen a estudiar dentro de los lugares establecidos para ello, lo que es asumido por la joven como una “costumbre”, que absorbe todo el tiempo disponible. Los desplazamientos de las internas trazan fronteras para demarcar el accesible en tiempos acotados: desde las 6 de la mañana, el día se organiza en torno a las clases y las actividades académicas hasta que llegada las 22:30, horario que es posible de extender si se estudia en los cursos terminales.

El mundo cotidiano puede interpretarse directamente como lo rutinario, sin embargo la mera repetición o reiteración no constituye necesariamente lo cotidiano. Habrá situaciones que por más reiteradas que sean, mantienen un carácter extraordinario. Lo rutinario hace parte del orden de lo cotidiano, cuando es concebido o vivido por los individuos como tal, como algo efectivamente rutinario. Las rutinas no gratas se las asume como un costo necesario o condición para alcanzar o concretar los proyectos de futuro. Esta rutina constituida de una cadena de actividades secuenciales, dotan de pertinencia analítica al concepto de institución total, propuesto por Goffman (2001). Este concepto nos permite interpretar los

sentidos que subyacen en los discursos y acciones de los distintos actores y en la cotidianidad del internado.

Las distinciones 'dentro' y 'fuera' dan cuenta de los dos planos en los que se desenvuelven las estudiantes. Por una parte, en el 'dentro' se advierte la elección inicial de 'internarse' y vivir las rutinas, las exigencias académicas, la autonomía personal, las normas y el escaso tiempo libre. Por otra, la vida 'fuera' en otro colegio de menor calidad, supone libertades, pero signadas por el desapego académico, el cumplimiento de tareas domésticas y una mayor implicación en los conflictos familiares.

Por otro lado, en las entrevistas las alumnas establecen una diferencia con las media pupilas, en el sentido que las que están internas deben responder a una disciplina mucho mayor, que implica quehaceres diarios como siempre hacer su cama, acceder a las comidas en los tiempos que corresponden, y sin alternativas. Otra comenta que las medias pupilas cuidan más su apariencia y su comportamiento, por su contacto con el exterior. El espacio interior permitiría ocultar el cuerpo de las internas, escudándose del espacio público, un nuevo espacio doméstico que las protege y no las obliga a estar embellecidas.

Constituyen prácticas cotidianas el reclamo por las comidas, ante lo cual las internas despliegan estrategias para satisfacer las necesidades que la norma impide satisfacer: vender y comprar sándwiches, golosinas y queques o bien traerlos desde los hogares.

Los ritos y eventos –bufa, la noche de Los Cuartos, el juego de la llave- no se estimulan para traer a la memoria los triunfos o el prestigio de la institución, la bufa es un rito grupal donde se colocan en tensión la norma, mediante el recurso de la risa y la bufa de todo y de todas, ya sean estudiantes, mamis profesoras o paradocentes. Se tensionan las normas y en este caso específico, se relevan los contrasentidos de un prestigio

que se cuida hacia el exterior, pero que internamente se ve socavado 'por la sensación vivida' de todo es por 'la imagen de la institución', no por los sujetos que hay en ella. Un rito que aunque permitido es resistido por las paradocentes y la inspectora.

Las condiciones de vida, cotidiano y rutinas, el día a día normado del internado, es concebido como una oportunidad y costo necesario para avanzar en un proyecto de vida que implica el acceso a una educación de mejor calidad y una profesión, pero igualmente genera tensiones, e impacta en las internas. Goffman (2001) alude a la mortificación del yo, aunque no se pueden universalizar 'esas humillaciones'. El reclamo, la humillación emergen más como los derechos no ejercidos en un cotidiano, lo que Kathia Araujo llama la normalidad de la vulneración (2009) dado que existe la noción de ideal normativo que es transgredido dentro y fuera de las instituciones. En este sentido pareciera más claro que no se esbozan discursos ni textos que cuestionen como colectivo ese orden de cosas autoritario, aun cuando se permean situaciones que marcan un ejercicio abusivo del poder, desde la inspectora o quien pueda 'remover esos privilegios' como becas.

A esta falta de tiempo libre para otras actividades, se agregan los límites del espacio y de la privacidad; el desapego y alejamiento familiar, aunque un reconocimiento compartido es la adquisición de mayor autonomía y madurez. Se reconoce también que el internado ofrece mejores condiciones o entornos de estudio, más concentración, les permite alejarse de los problemas familiares; y se cuenta con una mejor infraestructura, como una sala de computación y biblioteca. Además, al estar interna, se disminuyen las dificultades de acceso al liceo, no necesitan recorrer diariamente largas distancias, liberando tiempo para estudiar y evitando las dificultades de transporte.

Hay proyectos de futuro claros, asociados a “ser alguien, tener una profesión” ser odontóloga, ingeniera, médica, veterinaria, psicóloga, etc.; y en su mayoría egresadas de universidades tradicionales. Hay trayectos ya definidos que implican una secuencia: estudiar, trabajar, y tener una familia. Una secuencia que reproduce un orden social, pero con variaciones, por ejemplo no se concibe al matrimonio, como la única opción, sino también la convivencia. Varias de ellas además contemplan con su posterior inserción laboral apoyar a sus familias en términos económicos y responder a la expectativa de sus familias de ejemplaridad a que reproduce un orden vital, pero que pretende romper un orden social ‘normado’ como el matrimonio y los hijos. Se evidencian discursos más desde el orden del placer ‘tener más pololos en la U’.

En este sentido, la institución totalizante que discute Glasman (2012) se construye acá con mayor nitidez respecto de la experiencia francesa, aun cuando se salga los viernes y exista comunicación telefónica, dado que el estar fuera solo supone una continuidad de la rutina enmarcada por el tiempo del internado, un disciplinamiento que se prolonga; el fin de semana es un recreo, en tanto el internado es la continuidad de un proyecto de futuro que fuera de la reja verde no existe.

La violencia se instaura en la práctica educativa cuando se reproduce una imagen femenina que supone una identidad fija y lineal de qué es ser mujer. En este caso, se percibe también un predominio de la figura del padre y la madre, como mamis y papis, como símbolos permanentes de un orden social familiar nuclear heterosexual.

Ante la figura o modo relacional nombrado como “madrinas y ahijadas”, hay posiciones e interpretaciones diversas; se admite que tras las relaciones de madrinazgo hay una relación de amistad y apoyo, en contextos particulares de desapego familiar y dificultad; o bien, es una figura que acoge

relaciones entre el mismo sexo. Entre las alumnas hay posiciones diversas y contradictorias ante las relaciones entre el mismo sexo, si bien se reconoce su existencia y normalidad y la importancia de no discriminar. Pero junto a ello, se las señala como un problema, algo que no es normal, asimilable a lo 'mongólico, lo abyecto y desviado, que responde o se debe a la lejanía de las niñas con sus familias y a la "confusión" transitoria del deseo.

Se perciben así desde las jóvenes la vivencia de la sexualidad heterosexual como el horizonte permitido, aunque a veces subvertido, ese deseo móvil se vive en los retazos de la intimidad que el internado permite. No se publicita, sino que muta en abrazo, en toalla colgada en la litera o en carta cariñosa enviada a la amiga. Un deseo móvil, en tanto se admite que es posible 'natural' vivir otras sexualidades transitorias, tal vez como negación. Es así que desde las jóvenes se ve la sexualidad como una construcción menos esencialista, pese al discurso hegemónico de la heterosexualidad, del binarismo mujer-varón, promovida por el internado: 'se es mujer, se es señorita'. Un yo que se construye desde el mandato, que 'flota' en márgenes de tolerancia, pero cuya diferencia emerge subversiva de tanto en tanto, ya sea factualmente por la propia identidad sexual otra de una interna o desde la memoria cantada y recreada en el himno de cada fin de año de quienes egresan.

Retomando lo señalado por Goffman (2001), respecto de la mortificación del yo, es posible identificar malestar en las internas, no sólo a propósito de las relaciones con las paradocentes, sino también entre "pares", entre comillas, dado que igualmente existen relaciones de poder, en los que se funda el maltrato expresado entre ahijadas y madrinas.

Finalmente, es deseable pensar el internado de jóvenes mujeres como un espacio educativo gratuito e inclusivo, culturalmente flexible y abierto a la comunidad escolar. En

tanto es una comunidad libremente elegida por las estudiantes, sus padres, madres o apoderadas, se puede pensar que sea un lugar de encuentros y mezclas sociales, que brinde oportunidades de construir proyectos y trayectorias de vida que posibiliten a las jóvenes de diversos orígenes el desarrollo pleno de sus potencialidades, no discrimine orientaciones sexuales ni de género y que respete sus intereses y sueños.

El internado hoy debe seguir siendo una oportunidad amplia de socialización, no un castigo y para ello se requiere una política pública consistente que combata la inequidad de género actual, coordinando esfuerzos de los diversos actores/as sociales que promueven la justicia social, direccionando asimismo políticas de formación docente continua y sostenida para las comunidades docentes y paradocentes, referidas a una educación no sexista.

[1] Académica, Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado. Texto elaborado a partir de La cultura de un internado de mujeres, Tesis de Magíster en Educación, mención Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile, 2015, con Beca para término de tesis Departamento de Postgrado y Postítulo Universidad de Chile Beca PG/ 38. Correo electrónico: xsepulve@uahurtado.cl

Referencias Bibliográficas

Actas Primer Congreso Nacional Pedagógico de 1889 (1890) Publicación oficial dirigida por J. Abelardo Nuñez. Imprenta Nacional, Santiago de Chile.

ARAUJO, KATHIA (2009) Habitar lo social: usos y abusos en la vida cotidiana en el Chile actual. Lom Ediciones: Santiago, Chile.

CANALES, M. (1996). Sociología de la vida cotidiana. <http://justiciaforense.com/material/cursos2012/Cursos%202013/ARCHIVOS%20FORENSES%202/PDF/Sociologia%20vida%20cotidiana.pdf> [consulta: 12 de octubre de 2015]

CANALES, M. (2013). Análisis sociológico del habla. En M. Canales (coord.), Escucha de la escucha (pp. 171-188). Santiago: LOM Ediciones.

CASANOVA MARIANO, Faúndez Carlos, Laurence Atilio, Moraga Sergio, Suazo María Teresa. (1990) Características de los internados de la comuna de Los Ángeles. Tesis (Licenciado en Educación). Valdivia, Chile. Universidad Austral de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, 76 p.

CEFAÏ, DANIEL. ¿Qué es la etnografía? Primera parte Arraigamientos, operaciones y experiencias del trabajo de campo. Revista Persona y Sociedad Vol. XXVII / N° 1, enero-abril 2013, p. 101-119.

CEFAÏ, DANIEL. ¿Qué es la etnografía? Segunda parte. Inscripciones, extensiones y recepciones del trabajo de campo.

Revista Persona y Sociedad Vol. XXVII N° 3, septiembre-diciembre 2013, p. 11-32.

Ciper Chile <http://ciperchile.cl/2012/01/13/masivas-expulsiones-de-lideres-estudiantiles-en-liceos-de-nunoa-y-providencia/> [consulta: 13 de julio de 2015]

COX, CRISTIÁN (1997) La Reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación. Colección de estudios cieplan n° 45 junio de 1997, pp. 5-32

El Mostrador. <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2012/01/12/alumnas-del-internado-nacional-femenino-convocan-a-la-marcha-de-las-prostitutas-contra-alcalde-sabat/> [consulta: 13 de julio de 2015]

EGAÑA, MARÍA LORETO, Núñez, Iván, Salinas, Cecilia. (2003) La educación primaria en Chile, 1860-1930: una aventura de niñas y maestras. LOM Ediciones, Santiago de Chile.

Foucault, Michel (1998) Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo veintiuno editores, 27ª edición, México, 1998, 314 p.

GARCÍA HUIDOBRO, J. ¿Qué nos dejó la movilización de los pingüinos? <http://www.nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/viewFile/12319/12643> [consulta: 13 de julio de 2015]

GLASMAN, D. (2012). L'internat scolaire. Travail, cadre, construction de soi. France: Presses Universitaires de Rennes.

GLASMAN DOMINIQUE, «L'internat dans l'expérience scolaire », Agora débats/jeunesses 2/ 2010 (N° 55), p. 109-124 URL: www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2010-2-page-109.htm. DOI: 10.3917/agora.055.0109 [consulta: 26 de abril de 2014]

GLASMAN DOMINIQUE, «L'internat dans l'expérience scolaire», Agora débats/jeunesses 2/ 2010 (N° 55), p. 109-124 URL:

www.cairn.info/revue-agera-debats-jeunesses-2010-2-page-109.htm. DOI: 10.3917/agera.055.0109 [consulta: 26 de abril de 2014]

GOFFMAN, E. (2001). Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Buenos Aires: Amorrortu editores,

HERNÁNDEZ ADRIANA, REYBET CARMEN, Ruidos y murmullos: las configuraciones discursivas que regulan las prácticas escolares. En: Morgade, Graciela y Alonso, Graciela (comps.) (2008). Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia, Buenos Aires, Paidós, 308 págs.

JARA, ISABEL. Politizar el paisaje, ilustrar la patria: nacionalismo, dictadura chilena y proyecto editorial. Aisthesis [online]. 2011, n.50 [citado 2015-07-20], pp. 230-252 . Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-71812011000200013&lng=es&nrn=iso>. ISSN 0718-7181. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-71812011000200013>.

KREMERMAN, MARCO (2007). Radiografía del Financiamiento de la Educación Chilena: Diagnóstico, Análisis y Propuestas. [En línea] http://www.opech.cl/inv/investigaciones/Kremerman_Radiografia_Financiamiento_Educacion.pdf (Consultado el 5 de abril de 2015).

LABARCA, AMANDA (1939), Historia de la Enseñanza en Chile. Imprenta Universitaria, Santiago de Chile.

La Tercera. <http://www.latercera.com/noticia/educacion/2013/02/657-510566-9-matricula-en-internados-de-region-metropolitana-baja-un-41-encincoanos.shtml>. 24 de febrero de 2013. [Consulta: 26 de abril de 2014]

Latorre, C. et al (1991) La Municipalización de la Educación: una mirada desde los administradores del sistema. Un estudio a nivel comunal. Programa Interdisciplinario de Investigaciones

en Educación P. I. I. E. [en línea] <http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/Reduc/pdf/pdf/6175.pdf> (Consultado el 25 de febrero 2014).

LOVERING DORR ANN, SIERRA GABRIELA (1998) El currículum oculto de género, octubre-diciembre 1998. <http://www.educandoenigualdad.com/antiguaweb/spip.php?article237>

Minirrevista Internita (1968) Órgano oficial del centro de alumnas del internado nacional femenino. N°1, diciembre de 1968, Santiago.

MONNIN, ERIC. "Dominique Glasman, Internat School. Trabajo, el marco, la auto-construcción "en consultas de revistas ¿?, No. 17. El enfoque biográfico, enero 2014 [en línea], <http://www.revue-interrogations.org/Dominique-Glasman-L-Internat> (Consultado el 26 de abril 2014).

MORGADE, GRACIELA Y ALONSO, Graciela (comps.) (2008). Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia, Buenos Aires, Paidós, 308 págs.

Prospecto internado (1933) Documento internado inédito.

PROVOSTE, PATRICIA (2006) Equidad de género y reformas educativas en América Latina: en busca de sintonía. Seminario Internacional Equidad de Género en las Reformas Educativas de América Latina 17 y 18 de mayo 2005. http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/reforma_genero_provoste.pdf

Proyecto Educativo Institucional Internado. [Consulta: 20 de julio de 2015] <http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/9073/ProyectoEducativo9073.pdf>

ROCKWELL, E. (2009) La experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.

ROSSETTI, JOSEFINA (1988) "La educación de las mujeres en Chile". En Mundo de mujer, continuidad y cambio. Edit. Centro de Estudios de la mujer, Santiago de Chile.

SCHUTZ, ALFRED (2003) El problema de la realidad social, Amorrortu editores, Buenos Aires, segunda reimpresión.

STROMQUIST, NELLY P. Una cartografía social del género en educación Educação & Sociedade [en línea] 2006, 27 (Mayo-Agosto): [Fecha de consulta: 20 de julio de 2015] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313711003>> ISSN 0101-7330

TAYLOR, S. J. BOGDAN, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.

UNICEF, La voz de los niños, niñas y adolescentes y discriminación, Noviembre 2011, Chile. URL: www.unicef.cl/pdf/PPTLaVozDiscriminacion2011.pdf [consulta: 26 de abril de 2014]

VELASCO, HONORIO; DÍAZ DE RADA, ÁNGEL (1999) La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. Editorial Trotta, 2ª edición, Madrid.

VIDAL, PAULINA (2008) Hacia una comprensión del mundo de las mujeres, una mirada desde la sociología. En: Mujeres chilenas, fragmento de una historia. Compiladora Sonia Montecino. Editorial Catalonia.

WOLCOTT, H. (1993). Sobre la intención etnográfica. En H. Velasco, F. J. García, y Á. Díaz de Rada (Eds.), Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar (pp. 127-145). Madrid: Editorial Trotta.

La formación ciudadana en las representaciones de jóvenes secundarios: Un estudio desde sus discursos.

Luz E. Cisternas Lara

Saint George's College

Introducción

La formación para la ciudadanía es una preocupación permanente para países como Chile que han vivido la historia traumática de una cruenta dictadura, y cuya dolorosa experiencia comparte con otros países del subcontinente. En este sentido, y mientras emprendía el lento proceso de transición desde el régimen militar en la década del 90 del siglo pasado, se encontraba en pleno desarrollo la instauración de un nuevo orden económico internacional asociado a la emergencia de una diversidad de fenómenos sociales y culturales. De esta manera, en tanto el proceso de recuperación del ejercicio ciudadano se hacía presente como una manifestación natural de la dimensión política y social de los sujetos, en el contexto mundial se reconfiguraban las relaciones internacionales promoviendo acuerdos para responder a los requerimientos de la globalización económica y se producía una aceleración de los intercambios culturales entre diversas sociedades, representando significativos desafíos a escala local y global que demandaban a todos los protagonistas de esta reestructuración sistémica la renovación de las visiones respecto al papel de los individuos y el conjunto de las mediaciones que se requerían para conformar la identidad y pertenencia de los sujetos al sistema mundo.

Es en este contexto, de globalización y diversidad cultural, donde las sociedades comienzan a preguntarse: ¿cómo se forma a los ciudadanos (as) desde una nueva dimensión en que lo local se entrecruza con lo global?, ¿a quién le corresponde dirigir y delinear el proceso de formación y pleno ejercicio ciudadano? Y, finalmente, ¿cómo se entiende y despliega la ciudadanía en tanto capacidad cívica? Las respuestas que se plantean frente a cada una de estas interrogantes y a las que se desprenden de ellas son muy diversas, pero a pesar de la multiplicidad de visiones que entrega el debate hay un espacio de encuentro en el que debemos detenernos en nuestros múltiples roles de investigadoras, educadoras y ciudadanas: la importancia de la escuela como espacio reconocido por su función socializadora y, por tanto, como espacio privilegiado para la formación ciudadana.

El desafío planteado es enorme, puesto que observamos a la educación como un acontecimiento ético y el aprendizaje como relación humana (Bárcena, Mélich, 2000; Cullén, 2004) que requiere de una pedagogía del tacto y la caricia como expresión de la alteridad que permite aprender a convivir con otros y en comunidad. Maturana (1998) manifiesta que: “si el niño no puede aceptarse y respetarse a sí mismo, no puede aceptar y respetar al otro. Temerá, envidiará o despreciará al otro, pero no lo aceptará ni lo respetará; y sin aceptación y respeto por el otro como un legítimo otro en la convivencia, no hay fenómeno social” (p. 32). A esta afirmación podemos agregar que no hay fenómeno social, ni ciudadanía, ni democracia propias de una sociedad que se caracterice por el respeto a la diferencia, la justicia y la autonomía solidaria de sus miembros.

Conforme a este orden de ideas, sostenemos entonces en este trabajo, una determinada concepción de ciudadanía como aspiración de la formación humana, singularizada por un

enfoque de derechos y tributaria de la propuesta de Frazer (1997), que promueva una justicia bivalente donde se integren armónicamente en la praxis ciudadana los requerimientos objetivos de una justa distribución del producto social con las condiciones intersubjetivas del reconocimiento cultural. El proyecto de construcción de una ciudadanía social, conforme a lo señalado, debe considerar en toda comunidad tanto su estructura económica como la configuración de sus valoraciones culturales -en tanto expresión material y simbólica del reconocimiento de la integración social y la diversidad cultural como elementos cruciales en la organización de las sociedades contemporáneas- y representa, en la actualidad, uno de los debates teóricos más relevantes en torno a la ciudadanía.

Sin duda, existen otras instancias sociales formadoras del ejercicio ciudadano, como la familia o los medios de comunicación, pero desde las instituciones formales encargadas de la transmisión y resignificación del patrimonio social de los sujetos que participan de una colectividad, evidentemente la escuela es la institución llamada a asumir un rol protagónico en la formación de los ciudadanos y las ciudadanas del presente y del futuro. Así se desprende de los discursos oficiales y del debate público, desde donde por presencia o ausencia, por aciertos o errores, se responsabiliza a la escuela de la formación ciudadana. No podría ser de otro modo si se piensa que la gran finalidad de la escuela es preparar para la vida. No en vano los docentes tienen la crucial responsabilidad de formar conciencias y preparar ciudadanos; así, la misión de maestros y maestras no es de naturaleza tecnocrática, pragmática o meramente utilitaria, sino que el carácter de su misión es ética y noética y sus efectos en la sociedad actual son determinantes.

Descripción del problema y antecedentes teóricos

Nuestra sociedad enfrenta un desafío impostergable: preocuparse de trabajar en la construcción de una democracia plena y en la formación de ciudadanos comprometidos con su historia, portadores de esperanza y de sueños renovados, y en esta tarea desafiante estamos convencidos que la escuela, sus profesores y estudiantes deben jugar un rol central. La necesidad que la escuela forme ciudadanos (as) críticos, activos y comprometidos en la construcción de una sociedad más justa que garantice la defensa de los derechos humanos y la consolidación de una República Democrática continúa siendo una tarea pendiente y una responsabilidad ética ineludible para quienes soñamos y trabajamos para un Chile inclusivo y con mayores niveles de igualdad social. En este sentido, debemos reconocer que la institución escolar es uno de los espacios donde se deben desarrollar e internalizar conocimientos y prácticas ciudadanas democráticas vinculadas a las experiencias cotidianas de los niños y jóvenes, esto es, con el “mundo de la vida de los estudiantes”, Cerda (2000).

Conocer la función que está cumpliendo la escuela en la formación de jóvenes ciudadanos y ciudadanas y preguntarse si nuestras escuelas y liceos representan espacios donde se resignifique y deconstruya aquel mundo social en que se encuentran insertos los niños y jóvenes es un problema complejo. Por ello, debemos preguntarnos si representa un espacio de diálogo, de estímulo al ejercicio de la capacidad reflexiva y de una visión plural del conocimiento; si está contribuyendo a desarrollar en los jóvenes el interés y la preocupación por constituirse en ciudadanos protagónicos de la vida pública del país, cuestión fundamental que requiere su formación en virtudes morales para la convivencia cotidiana, Bárcena (1997).

Objetivo general y específico

A la luz de estas interrogantes no planteamos como Objetivo General de la investigación desarrollar una exploración inicial sobre las representaciones que tienen los jóvenes secundarios respecto el papel que desempeña la Escuela para promover la Formación Ciudadana. A continuación, establecimos Objetivos Específicos orientados a identificar las percepciones de los estudiantes asociadas a la Escuela en tanto espacio apropiado para dicha formación; y, finalmente, indagar a través del discurso de los alumnos sobre aquellas condiciones que favorecen u obstaculizan esta actividad de formación en la Escuela.

Las preguntas que guiaron la investigación fueron ¿Para los jóvenes, está siendo la escuela un espacio para desarrollar las virtudes ciudadanas? ¿Qué obstáculos o qué fortalezas para su formación ciudadana observan en el espacio escolar los jóvenes?

De acuerdo a este diseño analizamos los discursos de jóvenes secundarios abordando fundamentalmente dos ejes temáticos:

- Función que cumple la escuela en la formación ciudadana.
- Condiciones del espacio o la cultura escolar que posibilitan y dificultan esta formación.

La función de la escuela en la formación ciudadana

La escuela como agente fundamental de socialización ha respondido tradicionalmente a una concepción clásica de ciudadanía y ha cumplido con las exigencias normativas de un modelo conservador de regulación entre cultura, sociedad y territorio caracterizado por la construcción de una solidaridad civil basada en la homogeneidad cultural. En este sentido, la idea-fuerza que ha presidido esta investigación es reconocer la

fuente de conflicto que representa la diversidad cultural existente en una sociedad fragmentada y asumir el desafío que el siglo XXI significa para la escuela en términos de la renovación del aprendizaje de la convivencia, la reconstrucción de las identidades sociales y la formación de una ciudadanía activa.

Entendemos que ha existido implícita o explícitamente el propósito de alejar a los alumnos (as) de los cruciales problemas que la sociedad enfrenta, generando un ambiente escolar de neutralidad social que no promueve el desarrollo de las capacidades cívicas propias de un sujeto social que se asume como un ciudadano o ciudadana y que se expresan como juicio crítico, capacidad de análisis, actitud proactiva, participación en la búsqueda de soluciones para la comunidad y que, en definitiva, se entienden como las competencias ciudadanas indispensables para el fortalecimiento de la vida en común.

Así, en los últimos 30 o 40 años se ha producido una acelerada explosión de debates y conflictos relacionados con los cambios económicos, políticos y culturales que han surgido en Europa, Estados Unidos y también en América Latina, circunstancias determinantes que ha llevado a numerosos sectores de la población a instalar nuevas demandas por el reconocimiento legítimo de identidades diversas dando paso a manifestaciones culturales y expresiones críticas que han ocasionado la fractura del modelo clásico de ciudadanía planteado por T. Marshall y asociado al Estado de Bienestar, en franco retroceso desde la década de los 70, dando paso al reconocimiento y valoración de nuevos y diversos sujetos ciudadanos y, por ende, a una nueva concepción y representación de ciudadanía más ligada a una práctica social situada .

Este proceso expansivo y múltiple de identidades que erosiona y altera ampliamente la rigidez del esquema

convencional de ciudadanía, plantea un problema teórico interesante respecto a cómo se construye y se vivencia hoy la ciudadanía en nuestro continente y, específicamente, en nuestro país. El problema en cuestión entonces es: ¿puede la ciudadanía asumir en la actualidad un carácter universal allí donde se presentan una multiplicidad de lenguajes e identidades sociales?, ¿qué tipo de ciudadanía es necesario construir en un continente multiétnico y multicultural donde la marginación, la desigualdad, la desesperanza y el debilitamiento del poder soberano de las grandes mayorías se acrecientan significativamente?, ¿es posible proponer un modelo de ciudadanía a nuestros jóvenes chilenos?, ¿qué elementos debemos tener en cuenta como sociedad para generar las condiciones que nos permitan formar ciudadanos y ciudadanas para el siglo XXI?

Conforme a este desafío que debemos abordar, nuestro análisis se orienta a diseñar una estrategia de carácter envolvente que recurra inicialmente a las contribuciones de diversas disciplinas, para –finalmente- regresar desde esta digresión y proponer un enfoque de la Pedagogía orientada hacia un determinado tipo de Escuela que promueva una efectiva Educación para la Ciudadanía. Encaminados en este propósito entonces, sostenemos que la persona conforme a su naturaleza de ser relacional se desarrolla en el encuentro con los demás, y conforme a este primer aserto, la sensibilidad moral del ser humano evoluciona y se hace más receptiva en la medida que abriéndose a los demás experimenta la posibilidad de encontrarse, y en este trance –el encuentro con el otro- enfrenta el dolor y la injusticia presente en la condición humana derivada de la desigualdad y la exclusión en un contexto histórico-social determinado.

Siguiendo el curso de esta idea, podemos apreciar que la persona humana se construye en el marco de un proceso orientado en tres direcciones bien definidas: la subjetividad, en

tanto reconocimiento de una identidad personal; la reciprocidad, por la relación ineludible con el otro; y, la responsabilidad social, como construcción de una sociedad humana en base a núcleos familiares, sociales, políticos y culturales.

Conforme a las teorías sobre la psicología evolutiva del juicio moral (Kölhberg), las metas o estadios del desarrollo y maduración de la sensibilidad moral se aprecian en estos tres parámetros o ejes centrales en los siguientes términos:

A nivel de la subjetividad: Conformación de un sujeto autónomo, maduro y responsable, crítico e interesado en el otro.

A nivel de la reciprocidad: Crecimiento en la fraternidad, la filantropía, el altruismo y la caridad como expresiones vibrantes del amor a los demás.

A nivel de la responsabilidad social: Una sensibilización constante de la categoría ética de la justicia como condición para promover una sociedad profundamente humana. En otras palabras, justicia como expresión de una mentalidad, una actitud, una opción frente al otro, a los otros y a la historia.

Por lo tanto, y conforme a este contexto, nuestro trabajo expone y reconoce –en un primer momento- la naturaleza ética de la persona humana y la evolución y desarrollo del sentido moral, propone –en un segundo momento- la necesidad de orientar los esfuerzos educativos hacia el ideal de formar un ser humano ético, capaz de transformar la sociedad humana y elevarla hacia progresivos estadios de humanización y, para ello –en un tercer momento- plantea un desafío: una Pedagogía de la Responsabilidad con el Otro.

La escuela que nos convoca, se plantea desde una pedagogía basada en una ética del encuentro con el otro; ética entendida en términos de "...la responsabilidad como

responsabilidad para con el Otro, como responsabilidad con el Otro, así pues, como responsabilidad para lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamente me concierne, es abordado por mí como rostro”.

“La responsabilidad no es un simple atributo de la subjetividad como si esta existiese ya en ella misma, antes de la relación ética. La subjetividad no es para sí; es inicialmente para el otro. El otro no es próximo a mí simplemente en el espacio, o allegado como un pariente, sino que se aproxima esencialmente a mí en tanto yo me siento -en tanto yo soy- responsable de él” (Levinas, 2000 p. 80).

El filósofo Emmanuel Levinas, identifica al Otro con el rostro, el rostro no es la cara, es la presencia viva, es la huella del Otro. El rostro es un imperativo ético, es la palabra del que tiene hambre y del que quiere justicia y equidad.

Debemos trabajar por una pedagogía de la responsabilidad y del cuidado con el rostro del Otro, una pedagogía fundada en una moral heterónoma que está atenta, vigilante al Otro. Conforme lo señala Magendzo:

“Rescatamos en primer lugar, el hecho irrefutable de que, después de las dictaduras latinoamericanas, luego de la violación sistemática e institucionalizada de los derechos humanos, de haber escuchado la negación de estas violaciones y de los denodados intentos por ocultarlas, minimizarlas y distorsionarlas, la ética de la “atención” se nos impone como un imperativo moral insoslayable”.

Y, agrega más adelante:

“Se trata de transmitir, a través de la educación ciudadana, una actitud y una práctica ética de la atención. La educación ciudadana se convierte en un vigilante en el recuerdo para el “nunca más”. Su rol de vigilante no es de control, ni de censura, sino de acogida, de hacer del aprendizaje de la memoria

histórica un acontecimiento ético existencial, un acto de apertura hacia la historia de los ‘Otros’”. (Cerdeña, Egaña, Magdendzo, Santa Cruz, Varas 2004, p. 69).

Esta responsabilidad ética con el Otro se vincula fuertemente con una pedagogía del diálogo, y la palabra. El lenguaje desde un nivel trascendental posibilita toda praxis y pensar humano, en el uso intersubjetivo del lenguaje está ya presente una dimensión ética. Es decir, en el lenguaje mismo, esencia de lo humano, podemos descubrir la raíz de la moralidad. La presencia del lenguaje nos plantea la presencia inexorable de la ética, puesto que hablar es decir algo sobre el mundo, sobre la realidad social o la subjetividad personal pero es -ante todo- decirselo a alguien, entrar en relación con ese Otro.

Las representaciones sociales

La tradición académica dominante al abordar la ciudadanía, se ha centrado casi exclusivamente en sus factores jurídicos, institucionales y estatales. Ha existido un relativo descuido o subestimación a los factores o precondiciones culturales, valorativas e identitarias que configuran desde el plano intersubjetivo el proceso de construcción de la ciudadanía de los actores sociales. Un foco teórico fuerte que se constata y reconoce en nuestra investigación es que la ciudadanía no sólo hace alusión a factores jurídico-institucionales, también reposa sobre la base de un proceso de construcción histórico, cultural e identitario. Ello ha llevado a aceptar que un campo decisivo para su construcción, afirmación y despliegue está representado por la subjetividad de las personas y de la cultura. A su vez, el ciudadano ya no sólo es visto como un sujeto de derechos y obligaciones, sino también como un agente portador de una experiencia subjetiva (valores, sentimientos, vivencias) y de

una serie de pautas culturales con una identidad concreta que debe ser conocida y valorada, pues en conjunto configuran los elementos constituyentes de ciudadanía.

Estas dificultades y otras que se aprecian debidamente en el texto hacen necesario considerar dos elementos constitutivos de la ciudadanía, como son su contenido y su titularidad. Recogiendo entonces la complejidad y profundidad del concepto de ciudadanía es imprescindible que nuestra aproximación se oriente a problematizar su significado especialmente en lo que se refiere a su contenido y para ello apelamos a las representaciones sociales que manifiestan los sujetos sobre ciudadanía, sobre valores vinculados a su despliegue como competencias ciudadanas y su relación con el Estado.

En este sentido, podemos afirmar que las interacciones e intercambios sociales se configuran fundamentalmente considerando las representaciones que los ciudadanos tienen sobre sí mismos y su capacidad para vincularse en el marco del ejercicio de la titularidad de derechos y deberes con las instituciones del Estado y del resto de la sociedad. Así, por lo demás, lo reconoce Oraisón (2005, p. 2):

“La compleja y profunda construcción socio histórica de la ciudadanía es fundamentalmente pedagógica ya que opera sobre la conformación del imaginario y de los hábitos y actitudes que expresan distintos roles y posiciones dentro del sistema político y de la sociedad civil”.

Estas representaciones permiten a los sujetos decodificar, interpretar y actuar de una forma determinada conforme a la realidad que vivencian. Estas realidades incluyen “las formas de acción, los juicios, sentimientos y valoraciones de las personas sencillas, de la gente común” (Villaruel et al., 2004, p. 181) que constituyen configuraciones culturales y

políticas que nos entregan información respecto a la forma como es vivida la ciudadanía por los propios sujetos.

Conforme a lo planteado, y siguiendo a González (2001), Wundt estableció diferencias entre procesos mentales propios de la conciencia individual tales como funciones psíquicas referidas a la atención y la percepción y aquellos procesos psicológicos de mayor complejidad como el pensamiento, el lenguaje o la religión. En tanto los primeros son susceptibles de una metodología experimental, aquellos procesos psicológicos complejos debido a su naturaleza histórico-cultural requieren de la observación directa en los contextos sociales en que se producen. Efectuando importantes contribuciones para el surgimiento de la psicología social y de las representaciones sociales como objeto de estudio.

En la recuperación que hace Moscovici del concepto de representaciones colectivas de Durkheim, denominándolo representaciones sociales, distingue entre el conocimiento de sentido común y el conocimiento científico presente en tales representaciones y asigna a los medios de comunicación un rol fundamental en el proceso de sociogénesis de estas representaciones sociales. Esta teoría, constituye una mirada alternativa a aquellos enfoques eminentemente psicológicos o sociológicos, considerando que entiende este concepto como organizaciones paradigmáticas de creencias y conocimientos que comprenden aspectos individuales, sociales y culturales. De esta forma, estas representaciones son simultáneamente individuales y sociales puesto que son elaboradas por un sujeto que se encuentra en un intercambio comunicativo con otros y situado en un ambiente cultural específico; es decir, se generan en el proceso comunicacional y se expresan a través del lenguaje, constituyéndose en una forma de conocimiento socialmente elaborado.

Metodología

La metodología utilizada en esta investigación es de carácter cualitativo adoptando en su desarrollo un enfoque descriptivo – interpretativo (Sandín, 2003), con el propósito de permitir la producción de visiones y discursos sobre las representaciones de la escuela como espacio de formación ciudadana. A través de esta investigación hemos intentado llegar a un universo lo más amplio posible de jóvenes secundarios chilenos, por ello la selección de la muestra se realizó bajo algunos criterios que definimos previamente.

Acordamos hacerlo con jóvenes pertenecientes a distintas comunas de la Región Metropolitana, estudiantes de los cursos superiores de Enseñanza Media puesto que en este nivel ya han completado prácticamente su formación académica. Además, decidimos seleccionar jóvenes de ambos sexos, procedentes de diversos niveles socioeconómicos. De esta manera, pudimos trabajar con una muestra perteneciente a tres colegios emblemáticos de la ciudad de Santiago que cuentan con una matrícula de alumnos residentes en varias comunas, estratos sociales diferentes y distintas realidades familiares..

Los colegios seleccionados fueron tres establecimientos emblemáticos de la Región Metropolitana, una institución particular mixta de dependencia privada y dos escuelas públicas de dependencia municipal (uno de hombres y otro de mujeres). Los jóvenes que participaron de la investigación son 230 alumnos que están cursando su Enseñanza Media.

Las técnicas utilizadas para el abordaje cualitativo de la realidad social de los jóvenes consistieron en primer lugar, en el análisis de textos producidos por los jóvenes a partir de la aplicación de una entrevista escrita de preguntas abiertas y, en

segundo lugar, en el análisis de discurso a partir de la realización de grupos focales y entrevistas en profundidad.

Presentación y análisis de resultados

A partir del análisis de los discursos de los jóvenes que hemos recogido a través de los cuestionarios abiertos, las entrevistas y los grupos focales hemos podido detectar que existe una mirada muy crítica por parte de los jóvenes respecto a la función y al trabajo que está realizando la escuela en la formación de la ciudadanía. Observamos en este sentido, que existe cierto consenso en reconocer una mayor preocupación por la enseñanza de contenidos para lograr resultados observables por otras instituciones de la “competencia”, que les permita liderar ranking y con ello mantener status y matrículas, en detrimento de otras funciones e intereses asociadas a configurar un espacio democrático orientado a la formación de los futuros ciudadanos

Cuándo se les pregunta a los jóvenes sobre el papel de la escuela en la formación ciudadana, en sus respuestas predomina en forma reiterada la idea que la función principal de la escuela hoy está siendo la de entregar conocimientos, saberes, información y formación intelectual. Y si bien corresponde a una de las funciones de la escuela contribuir a la trasmisión del saber cultural seleccionado por la sociedad para ser reproducido, debe reconocerse que la función de formar ciudadanos comprometidos con la sociedad que les acoge no se agota en la entrega conocimientos, sino que se enriquece significativamente en la medida que genera espacios de encuentro donde los jóvenes aprendan a interactuar, a convivir, a prepararse para su integración social. Espacios donde se desarrollen capacidades y releven prácticas democráticas que permitan reconstruir los vínculos societarios y fortalecer el sentido de comunidad.

Un estudiante respecto a la función de la escuela en la formación ciudadana nos señala:

“Yo me pregunto lo mismo, que rol estará jugando la escuela en la formación ciudadana porque uno siente que te llenan y te llenan y te llenan de contenidos la cabeza y hay que cumplir con un currículum y hay que cumplir horas... y el espacio de discusión...? y el espacio de práctica...? y el espacio de poder realmente ...? (gesto de extrañeza y de negación). Yo creo que las escuelas...(silencio) como está pensada la escuela, no está fomentando personas conscientes que puedan dudar, que puedan cuestionar, que puedan analizar críticamente para poder construir en base a lo que critican...para que sea una crítica en el fondo en lo que están insertos. (Grupo focal).

Otro estudiante nos entrega en su discurso nuevos elementos que nos permiten adentrarnos respecto a la visión que tienen los jóvenes respecto a la función de la escuela y la formación ciudadana:

“Yo siento un tema de pasivismo ... a nosotros no se nos involucra en nuestro propio proceso educacional, de ahí ...ya dejamos de participar de nuestro propio procedimiento de que nos estamos educando, conociendo el camino de vida y lo estamos dejando de lado, solamente interiorizando conceptos, pero no estamos involucrándonos y no estamos transformando ese conocimiento en lo que yo lo pueda aplicar en mi posteridad, sino que solamente lo dejo a criterio de una prueba que yo contestopero nunca llevo ese conocimiento a algo más en lo que pueda significar, en lo que pueda inferir en la sociedad en la que vivo”. (Grupo focal).

En general, el mundo de la escuela es visto por estos jóvenes en forma muy crítica, en ocasiones desesperanzadora, puesto que observan a la escuela y, por lo tanto, a sus profesores preocupados solamente de entregarles determinados contenidos, generalmente vaciados de

significado y carentes de una vinculación estrecha con su realidad. De esta manera, los alumnos expresan con vehemencia que no existe participación respecto a definir aquellos contenidos específicos que les gustaría aprender y metodologías motivadoras de abordaje de tales materiales. Consideran, en términos generales, que sus profesores desvalorizan frecuentemente el mundo de experiencias que ellos traen al espacio escolar y sienten que la realidad presente en sus comunidades no guarda relación con la experiencia escolar, en circunstancias que –a su juicio- ese universo de sentido debiera ser relevado y potenciado debidamente:

“Muchas veces, cuando tú tienes otras ideas, distinta a la de los profesores, en vez de propiciar el debate, te cortan. No dejan que te expreses cuando tienes ideas que son distintas a las de ellos”. (Grupo focal).

Las decisiones que se adoptan y las relaciones que se configuran en los colegios y liceos corresponden a ciertas dinámicas propias de visiones adulto-céntricas, congruentes con una determinada lógica de ejercicio de la autoridad y que se aplican en el espacio escolar por personas que ostentan el patrimonio del poder, el saber y la experiencia para imponer su jerarquía sin cuestionamiento. Observamos a través del análisis de los discurso de los jóvenes secundarios una crítica al poder hegemónico que ejerce la escuela, el currículum y las prácticas autoritarias de algunos profesores. Sin embargo es interesante destacar la diferencia que expresan en la relación que establecen entre el profesor de Educación General Básica y el profesor de Enseñanza Media o secundaria, particularmente los alumnos de los dos colegio públicos; a su juicio, el profesor de los primeros años de Educación Básica es más cercano y cariñoso, tú le importas dice un alumno, por ejemplo. Esta buena disposición no se aprecia en los cursos superiores, ya que en tales instancias se advierte cierta indiferencia y, de esta manera, lo que importa es pasar la materia, agrega otro

educando. En este sentido, sería interesante -en una posterior investigación- profundizar sobre esta mirada crítica a los docentes que realizan los jóvenes.

“Yo creo que otra gran falencia de la escuela, en general, en Chile, y quizás no sé dónde más , o sea, eso yo lo puedo ver en Chile, es el tema de la crítica, de que no crea un gran valor de la ciudadanía ... y que es que los ciudadanos deben ser críticos; críticos proactivos ojalá, pero críticos , yo creo que los colegios, las escuelas no dan la posibilidad de ser críticos, desde el momento de hacer una prueba uno no puede ser crítico, hasta el momento de plantearse frente a su misma realidad escolar o a su realidad social qué se yo, pero creo que falta mucho y se ve cada vez menos esa concepción de ser críticos...”. (Grupo focal)

La escuela, los alumnos (as) y las prácticas de escolarización no son fenómenos naturales, sino construcciones históricas y sociales, con características dinámicas que varían según el contexto histórico en que se inscriben. Esto lleva a considerar que hay diversas formas de construir escuela y pensar la formación de jóvenes y, por tanto, de hacer (se) o producir (se) ciudadano (a). Pareciera que ha prevalecido una cierta visión orientada a identificar en el dispositivo escolar la tendencia a adoptar dinámicas de trabajo y realizar cotidianamente liturgias gastadas por una práctica inveterada orientada a regular el tiempo y el espacio para ‘producir’ un determinado tipo de ciudadano y ciudadana.

La instalación en nuestro país de un modelo de economía de mercado capitalista, globalizada, desregulada y de privatización (Salvat, 2011) orientado más al crecimiento económico y al desarrollo científico tecnológico que al fortalecimiento de las virtudes ciudadanas y al compromiso con la dimensión pública, ha implicado cambios sustantivos en nuestro actual sistema educativo, acentuando el protagonismo del mercado, priorizando el lucro y la dimensión privatizadora

de los bienes públicos; circunstancia que fue criticada por la propia OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), la que en su documento Revisión de políticas nacionales de Educación afirma en el Apartado “Conclusiones y recomendaciones” en el año 2004 “La educación chilena está influenciada (sic) por una ideología que da una importancia indebida a los mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje”. Este mismo informe señala que las políticas implementadas no han logrado calidad ni equidad en nuestro sistema educativo.

La orientación de políticas educativas relevando el accionar del mercado, ha implicado además, una sobrevaloración de una forma de gestión y de relación pedagógica en la institución escolar y, específicamente, en las aulas orientada a producir alumnos y alumnas eventualmente empleables, que puedan adaptarse (con flexibilidad) al mercado de trabajo y a las necesidades de la economía.

En el predominio de esta racionalidad ya descrita, los alumnos deben actuar acorde a criterios de eficacia/eficiencia para que puedan acceder a un espacio en la sociedad y los profesores adecuar su currículum, sus tiempos y sus estrategias de enseñanza aprendizaje para que primen estos indicadores de gestión. Sobre las consecuencias de esta forma de implementar la tarea educativa M.C. Nussbaum señala:

“Se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes (...). Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una

mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y sufrimientos ajenos” (Nussbaum, 2010).

En este contexto resulta clave plantearse la siguiente interrogante: ¿Qué dicen nuestros jóvenes sobre los elementos que favorecen y dificultan la formación ciudadana al interior del colegio o liceo?. Uno de los hechos o condiciones que favorecen la formación ciudadana y que es relevada por alumnos (as), tanto de colegios públicos como privados -y que forman parte de los establecimientos cuyos alumnos intervinieron en el trabajo realizado- es la participación en la elección de sus representantes para formar parte de los Consejos de cada curso y la elección de dirigentes para constituir Centros de Alumnos.

Frente a la pregunta ¿Qué condiciones de la cultura escolar posibilitan la participación ciudadana? Señalan que:

“La elección de un centro de alumnos, el poder alzar la voz cuando algo no se encuentra correcto, el respeto a las compañeras y autoridades del establecimiento, poder participar en asambleas y movimientos nacionales estudiantiles nos permiten formarnos como ciudadanas” (Entrevista)

Otra agrega:

“A través de consejo de curso en los que las alumnas presentan sus quejas o inquietudes, luego los consejos del Centro de alumnas en los cuales cada representante hace llegar a los demás alumnas las conclusiones del consejo, el Centro de Alumnas es el encargado de llevar estos a las personas que pueden hacer algo al respecto” (Entrevista)

Si entendemos que la educación es un derecho, un bien público y asunto de todos, la participación en educación entonces, remite a un amplio conjunto de actores (individuales

y colectivos), espacios, niveles, dimensiones, ámbitos y alcance, (Torres, 2001). Y, de esta forma, la participación constituye un proceso de acción colectiva por el cual los ciudadanos, en este caso los estudiantes, reconocen la existencia de un interés común y movilizan sus recursos para influir en el proceso de toma de decisiones, con el objeto de obtener una respuesta favorable a sus intereses. Empero, puede observarse –en la práctica- que la actividad reconocida como significativa corresponde a un tipo de participación de naturaleza restrictiva, de menor alcance y orientada a aspectos administrativos y recreativos más que dirigida a ejercer algún tipo de influencia en ámbitos que guarden relación estricta con el proceso propiamente tal de enseñanza-aprendizaje. Estas temáticas están reservadas para los expertos en el contexto de la formulación de las políticas educacionales y para los docentes en el nivel de la escuela y el aula, enfatizando en esta dirección que existe en la Escuela una cultura que asocia niñez y juventud con adolecer, esto es, con incapacidad (conforme a la etimología de la palabra *adolescente*).

En conformidad a esta visión de carácter adulto-céntrica presente en la Escuela no se concibe que niños y jóvenes sean también –y con prioridad- sujetos de información, consulta y fuente de contribución significativa en el proceso de toma de decisiones escolares. Al respecto un joven señala:

“ Según mi término no existe participación escolar como tal por ser el establecimiento educacional un ente burocrático, es decir jerárquico, la actividad, es más bien de petición , que de tomar decisiones integrales donde participemos los jóvenes” (Entrevista)

La participación en la escuela de todos los actores relevantes en forma directa o a través de sus representantes, supone el derecho de todos, especialmente los estudiantes, a expresar opiniones en aquellos asuntos que les afecten, procurando entregar en el contexto de estas actividades

información oportuna y generar los espacios y mecanismos apropiados que faciliten una participación responsable.

Santiago, alumno de un colegio particular, señala respecto a la participación ciudadana en la escuela:

“Pero no necesariamente (la formación ciudadana) tiene que ver con la materia en sí, también puede ser con una relación entre el alumno y el profesor; que sea una relación más participativa, que los alumnos participen en la creación de los planes, que no estén ahí solo para escuchar, sino para participar como quieren que se les enseñe, que soliciten cambios en los instrumentos de evaluación, que hayan debates, ese tipos de cosas yo creo.... que los alumnos puedan participar de los consejos directivos del colegio”. (El destacado recoge el énfasis del estudiante). (Entrevista)

En este caso, el ejercicio democrático en la escuela es valorado desde la perspectiva central de la participación y ejercicio de derechos y responsabilidades. Coincidiendo de esta forma con las contribuciones de J. Dewey, quien aseveraba que las actitudes y valores no son susceptibles de ser instalados en las personas como si se tratara de entidades físicas, sino que las personas deben participar en un entorno favorable que les signifique una experiencia de aprendizaje.

Otra condición que los jóvenes señalan que favorece la formación ciudadana en colegios y liceos son las prácticas sociales y pedagógicas dentro y fuera del aula de algunos profesores, quienes generan espacios de escucha, diálogo, participación e interacción con sus estudiantes, demostrando a través de estas prácticas docentes un compromiso y preocupación indispensables para recrear un ambiente de igualdad y de respeto por el otro. Esta disposición de acogida, a juicio de los jóvenes, se presenta en docentes que rompen la lógica asimétrica tradicional que los identifica como representantes de la autoridad y el saber y relega a los

estudiantes al plano de la subordinación y pasividad. En estas circunstancias se establece una interacción vibrante de sujeto a sujeto, que promueve un diálogo democrático y una relación de mayor horizontalidad. Una alumna de Cuarto de Enseñanza Media señala en una entrevista lo positivo que significa que los docentes tengan una actitud de diálogo y apertura con sus estudiantes, pues ello nos dice:

“...Permite el alimentar la mente de los alumnos con ideas justas, que buscan cambiar una sociedad no siempre “buena”, lo que intensifica a la persona a querer ayudar y a buscar respuestas. Los profesores se han abierto a recibir ideas y sugerencias, a conversar más con uno.” (Entrevista)

Según los jóvenes, otro elemento interesante que favorece la formación ciudadana en la escuela se relaciona con el uso de metodologías y actividades interactivas que realizan los profesores, las que permiten con-vivir con otros, interaccionar con un mayor número de personas (inclusive en espacios más allá del aula) a fin de facilitar la apertura al conocimiento de otras realidades. Una estudiante señala que “un elemento que favorece la formación ciudadana son las compañeras, la interacción con ellas, con los/las profesores/as, con los auxiliares...con todas las personas involucradas, las jornadas de reflexión que hacemos, los actos culturales, las fiestas” (F L1/ 012/1E.M).

Otra alumna del mismo colegio señala.

“La convivencia escolar nos permite aprender a trabajar en grupo y ese aprendizaje lo aplicamos con la ciudadanía”. (Entrevista)

Incentivar el diálogo y la convivencia en los cursos, entre los alumnos y con toda la comunidad escolar que forma parte del establecimiento educacional representarían condiciones favorables para la formación ciudadana; como señala una estudiante:

“La convivencia con sus pares y con personas de mayor autoridad en la escuela ayuda al individuo a desenvolverse mejor cuando ya está más grande. Ahí aprende las diferentes situaciones de conversación que se puedan dar en la vida con diferentes grados de respeto” (Entrevista)

Juan Pablo, alumno de uno de los colegios investigados, señala que la formación ciudadana se fortalece en el colegio cuando el concepto de comunidad prevalece por sobre el concepto de individualidad:

“yo creo que debería entenderse el colegio como una comunidad en donde todos tenemos necesidades, todos tenemos proyectos. Y que como comunidad tenemos metas, y que todos nos sintamos parte de eso, y que tal vez como alumnos, en las distintas clases, y en los distintos momentos en que estamos en el colegio, nos sintamos ser partícipe de algo que es más grande y que tiene que ver incluso con la sociedad que queremos tener” (Entrevista)

La existencia de condiciones al interior de un colegio o liceo donde se expresen los valores de la igualdad, la participación, el respeto por el otro, la solidaridad y el diálogo nos permitiría hablar de una construcción de ciudadanía sustantiva. Como señala un autor: “el carácter jurídico de la ciudadanía es una primera y muy básica consideración para transformar la ciudadanía en lo que debería ser en una sociedad democrática, esto es, en una práctica social sustentada en una serie de condiciones de cuya existencia depende la ciudadanía de forma inalienable” Gentile P. (2004).

Así como preguntamos por los elementos que favorecen la formación ciudadana al interior del colegio o liceo, invitamos también a los jóvenes a identificar los elementos que dificultan u obstaculizan la formación ciudadana al interior del colegio o liceo.

Al analizar las entrevistas, se advierte con claridad la existencia de un obstáculo que en los discursos de los jóvenes aparece mencionado en todos los colegio y es la falta de interés de un grupo importante de los y las estudiantes por la participación escolar. Nos informan los jóvenes que existe falta de conciencia de la importancia de la participación para cambiar el estado de cosas; señalan, que existe marginación de grupos importantes de compañeros no tanto por la desvalorización de lo público sino porque cada uno está tratando de sacar adelante sus proyectos personales y, por otra parte existe una suerte de naturalización respecto a lo que ocurre en la sociedad y en la escuela, la frase “ las cosas son así y es difícil cambiarlas”, es reiterativa en algunos alumnos al interior de los colegios. Las características de la sociedad en que vivimos de permanente cambio y las condiciones de inseguridad económica en que viven sus familias (particularmente en los colegio públicos) asociado a la certeza que su futuro depende de su capacidad de aprendizaje y resultados obtenidos en las pruebas de selección universitaria (PSU) desincentivan notablemente la disposición a participar de manera incidente en las actividades que vayan más allá de lo estrictamente académico.

Es así que en muchos colegios no existe interés en formar ciudadanos y ciudadanas críticos, reflexivos, comprometidos con la cosa pública, sino sólo educar en los contenidos mínimos obligatorios desvinculados de sus propias experiencias de vida, ello -según los jóvenes- tiene como único propósito permitirles obtener buenos resultados en las pruebas externas estandarizadas que son aplicadas a nivel nacional y que les reportará al colegio status y prestigio, pero no una educación integral.

Frente a la pregunta sobre los obstáculos a la formación ciudadana señalan:

“Lo que dificulta la participación escolar es que cada alumna está encerrada en un mismo mundo, todos los días(por varios años) lo que complica la relación con otras personas que no son de su propio mundo escolar, lo que provoca un aislamiento del mundo exterior”. (Entrevista)

“Autoritarismo de ciertos profesores, los cuales en algunas ocasiones pasan a llevar los derechos humanos y los derechos de los estudiantes” (Entrevista)

“El poco interés por parte de las autoridades, el que las prioridades no sean las personas... su formación integral y la salud de éstas, sino que el estatus que se puede lograr como colegio”. (Entrevista)

Otro aspecto importante que aparece en forma muy reiterada en los discursos de los jóvenes, es el autoritarismo presente en las relaciones y prácticas sociales que se han instalado en los liceos y colegios, constituyéndose en otra de las condiciones que dificultan el proceso de formación ciudadana.

Este autoritarismo, dice relación con el tipo de estructura administrativa y la verticalidad organizacional que caracteriza a la escuela. Ésta continúa siendo una institución jerárquica, poco flexible, de muchas rutinas, centrada fuertemente en el disciplinamiento y la homogeneización y que débilmente acoge las singularidades y características propias de niños y jóvenes que se encuentran asistiendo a una institución decimonónica en pleno siglo XXI.

Señalan los estudiantes que este autoritarismo ha permeado todos los estamentos de la escuela y se expresa en el aula con profesores que invisibilizan sus discursos y sus experiencias de vida, como asimismo está presente en los estamentos administrativos y directivos y en las propias organizaciones estudiantiles. Autoritarismo que no permite la comunicación y, por lo tanto, generar un espacio de diálogo

para intercambiar ideas y construir entre todos un proyecto de escuela compartido.

Observamos, desde los discurso de los jóvenes, que la escuela (liceos y colegios) ha dejado de ser un referente importante para los estudiantes y que, paradójicamente, las relaciones que puedan establecer con sus compañeros (as) tiene una importancia preponderante como motivación e interés. Puesto que estiman que la escuela no acoge sus vivencias, su mundo simbólico, no los reconoce como actores asertivos y proactivos sino que perciben en sus autoridades un sesgo de clara infantilización por un lado y una velada intención moralizante que, en ocasiones, pasa a la abierta descalificación.

Algunos de los discursos de los jóvenes ilustran lo anteriormente señalado cuando se les pregunta por las condiciones que no favorecen la formación ciudadana señalan:

“Reducir a los jóvenes como seres sin capacidad de pensar horizontalmente con las autoridades” (M/SG./20);

“Principalmente las dictaduras creadas en toda la administración externa e interna en el liceo, desde la directora hasta la portera, dificultan la libre participación de las alumnas.” (Entrevista)

“La autoridad exagerada de compañeros y compañeras de las directivas, y /o profesores que abusan de su “poder “o posición” (Entrevista)

“La censura de opiniones, expresiones. El tiempo de las clases, las relaciones verticales, asimetrías desigualdades, entre profesores/as y alumnos y también se da entre compañeros. Toda herramienta de coerción dificulta la participación, expresión, etc.” (Entrevista)

“El que no se nos da la oportunidad para participar dentro de las decisiones que toma el colegio que en verdad nos

concierno a todos. Y cada vez que hacemos...somos pasados a llevar, por ejemplo "la comisión por el pelo largo" en que fuimos rechazados y no se nos dio ninguna explicación de porqué no" (Entrevista)

Sin duda que en la escuela conviven dos mundos y dos culturas. El mundo de los jóvenes estudiantes, con sus propios lenguajes, representaciones y sueños y el mundo de los adultos a veces llenos de prejuicios, temores, inseguridades y por otro lado de certezas, mundo que en ocasiones se enfrentan y en otras se invisibilizan.

Otro aspecto que también aparece en los discursos limitando la formación ciudadana en la escuela es la mala convivencia escolar de los jóvenes entre sí y entre los jóvenes y los profesores. Esta mala convivencia se expresa en conductas violentas, de carácter físico, verbal y psicológica, que están adquiriendo mucha fuerza y se presentan cotidianamente en el espacio escolar no permitiendo construir tejido social fuerte dentro de los establecimientos, dañando la posibilidad de crear vínculos de afectos entre los Jóvenes y entre los jóvenes y sus profesores y obviamente haciendo más difícil crear comunidad.

Esta mala convivencia escolar al interior de las salas se traduce en actos disruptivos, amenazas, descalificaciones o mofas llegando incluso en los espacios fuera de la sala de clase a golpes y peleas.

La violencia que está en presente en el espacio escolar, es representativa de la violencia presente en la calle, en los medios de comunicación, en el hogar y que hoy caracteriza los lazos sociales y culturales de nuestra sociedad; sin embargo, hay un ocultamiento de la violencia que la propia escuela como institución genera. Los jóvenes señalan que los profesores e inspectores son también responsables de episodios de violencia y lo son cuando no los llaman por su nombre sino con apodos (para ellos es aceptable desde sus compañeros, pero

no de los adultos), cuando permanentemente son comparados y cuando incentivan la competencia más que la cooperación, cuando responden de mal modo o “no te pescan” dice un joven secundario. La circunstancia de no escucharlos o no tomarlos en cuenta para las decisiones importantes es una forma violenta de expresar “no nos importas”.

Otras visiones de los jóvenes que ilustran esta situación son las siguientes:

“El matonaje de alumnas mayores a alumnas menores que hacen que no haya una buena convivencia al interior del liceo”. (Entrevista)

“Una mala convivencia escolar, como peleas entre compañeros, malos tratos hacia los demás”. (Entrevista)

“Yo creo que a veces hay algunos alumnos que se creen los mejores y que son molestosos, y promueven a otros alumnos y a algunos les bajan su autoestima con sus molestias”. (Entrevista)

Sin duda que la tarea de construcción de una cultura escolar democrática al interior de la escuela (liceos y colegios) es urgente y ésta no se entiende sin la generación de espacios de encuentro, convivencia, participación y por lo tanto de validación de todos los actores educativos que conforman el mundo escolar. Consideramos importante para que la escuela se constituya en un espacio de formación ciudadana recrear las condiciones para que se integren y articulen los aspectos pedagógicos, formativos, normativos y administrativos generando un quehacer institucional escolar integrado.

Desde esta perspectiva, develar como la escuela está trabajando en la formación ciudadana y cómo está presente en el imaginario de nuestros estudiantes ha sido altamente interesante pues nos permitirá reconfigurar procesos de formación ciudadana que tengan como eje central la

participación de los jóvenes, el fortalecimiento de su identidad juvenil y de su protagonismo en tanto condición relevante para la instalación de una verdadera democracia en nuestro país.

Conclusiones

Respecto al rol que está cumpliendo la escuela en la formación ciudadana, podemos advertir que adolece de una serie de debilidades que exponemos a continuación:

Una de las razones, expresada por los jóvenes, tiene que ver por una parte con el nuevo paradigma hegemónico que se ha instalado en el mundo y en la sociedad chilena y que ha llegado fuertemente a la escuela donde el tema del uso del tiempo, la necesidad de buscar resultados medibles para demostrar la calidad, la búsqueda de la eficiencia ha significado restar los espacios para la reflexión con los alumnos, para la conversación profunda, para debatir temas de actualidad, todos elementos fundamentales para la formación ciudadana. Los estudiantes son muy claros en sus expresiones “nos llenan, nos llenan, nos llenan de contenidos la cabeza y hay que cumplir con un currículum...” reclaman los jóvenes, manifestando su preocupación por la abundante entrega de contenidos conceptuales y el descuido por la formación valórica, actitudinal orientada a la formación ciudadana.

Los jóvenes critican a esta escuela chilena, señalan que está enfocada en lograr resultados observables por los otros que les permita tener liderar ranking y producir alumnos y alumnas empleables que puedan “funcionar” bien en el mercado de trabajo. Con juicios a veces muy categóricos, pero no por ello menos lúcidos, los estudiantes reclaman este descuido, una de las alumnas entrevistadas sostiene que un factor que dificulta el proceso de formación ciudadana es:

“El poco interés por parte de las autoridades, el que las prioridades no sean las personas... su formación integral y la salud de éstas, sino que el status que se puede lograr como colegio”.

Las lógicas neoliberales de individualismo, eficiencia, logro de resultados ha llevado también que muchos alumnos y alumnas utilizan toda su capacidad y tiempo sólo en el estudio y se abstienen del tema de la participación al considerar que no es posible lograr cambios significativos en la institución.

Una de las explicaciones que se esgrimen para explicar el débil rol en la formación ciudadana dice relación con la poca vida democrática que ocurre al interior de los colegios y las aulas. Los jóvenes expresan en sus discursos que no son considerados como sujetos con capacidad de proponer y construir escuela, por ello no se les considera a propósito de consultas vinculantes y tampoco un aporte significativo para la contribución a la toma de decisiones. La crítica a la invisibilización que los docentes hacen de los alumnos apunta, fundamentalmente, a los profesores de Enseñanza Media.

Otra razón vinculada estrechamente a las críticas anteriores respecto a los obstáculos para la formación ciudadana está representada por el autoritarismo que sigue presente en las prácticas docentes y en las orientaciones directivas y administrativas. La escuela, dicen los jóvenes, continúa siendo una institución jerárquica, poco flexible, de muchas rutinas, centrada fuertemente en el disciplinamiento y la homogeneización y que débilmente acoge las singularidades y subjetividades propias de niños y jóvenes del siglo XXI.

Por otro lado, nuestra democracia se ha caracterizado por cuestionables grados de legitimidad en virtud de la percepción que existe sobre el funcionamiento de sus instituciones políticas, acrecentado por altos niveles de desafección política de la juventud básicamente que, en lo

fundamental, no cuestiona el valor de los principios democráticos pero la consideran lejana y ausente en la medida que no presenta cauces de expresión para esta juventud que en respuesta no toma parte activa. Representando esta disparidad de opiniones, entre actitudes y comportamientos – probablemente- un necesario efecto del reacomodo o adaptación de las instituciones formales que no consideran el papel de ciudadanos activos, fundamentales en las concepciones tradicionales de la democracia. En este sentido, se recoge las visiones expresadas por los jóvenes que atribuyen la apatía política de la juventud, entre otros factores, en cierta medida a un relativo fracaso de los sistemas de educación.

En este sentido, la lección es suficientemente explícita, la escuela debe asumir apropiadamente su incuestionable responsabilidad cívica, que va más allá de la promoción de la adhesión al sistema institucional vigente y a los valores democráticos. El desafío fundamental es impulsar una ciudadanía activa y crítica que participe plenamente de una sociedad democrática. De esta manera, es urgente instalar una voluntad político-ciudadana de todos los actores de la educación para transformar a los colegios y liceos en espacios públicos inclusivos, democráticos y dialogantes que faciliten el papel de la educación como instancia preponderante para propiciar la igualdad de oportunidades en el marco del fortalecimiento de una democracia deliberativa y recrear las condiciones propias de una vida más humana, plena de realizaciones y esencialmente justa.

Referencias bibliográficas

- BARCENA, F. (1997). El oficio de la ciudadanía. Paidós, Barcelona. Barcelona:
- BOLIVAR, A. (2007) Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura. Editorial Grao.
- CERDA, Ana M. et al, (2000) Joven y Alumno: Conflicto de Identidad: Un estudio etnográfico con los liceos de sectores populares, LOM-PIIE, Santiago.
- CERDA, A. M., EGAÑA, M. L., MAGENDZO, A., SANTA CRUZ, E. Y VARAS, R. (2004). El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes. Santiago de Chile: LOM.
- Comisión Formación Ciudadana. (2004). Informe comisión formación ciudadana. Santiago de Chile: MINEDUC.
- CULLÉN, C. (2004) Entrañas éticas de la identidad docente. Buenos Aires Icrj.
- GENTILE, P. (2000) (Coord.) Códigos para la ciudadanía. Buenos Aires, Santillana.
- GENTILE, P. (2001) La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento, Docencia N° 15, Colegio de Profesores, Santiago, 2001.
- GONZÁLEZ, M. A. (2001), "La teoría de las representaciones sociales", en M.A.González y J. Mendoza (coord.), Significados colectivos: procesos y reflexiones teóricas ,ITESM , Capus Estado de México- CHACSO.
- NUSSBAUM, M (2010). Sin afán de lucro. Porqué la democracia necesita de las humanidades, Katz Editores, Bs.As/Madrid,
- TORRES, ROSA MARIA(2001) "Participación ciudadana y educación" Instituto Fronesis, Buenos Aires.

Representaciones sociales de la educación chilena en jóvenes de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios para los años 2011 y 2012.

Luz Marchant Salamanca

1. Algunos antecedentes del problema de investigación

El año 2006 marca un precedente en la Educación Chilena, principalmente por la emergencia de la denominada 'Revolución Pingüina', cuyo puntapié inicial fue la denuncia del 'Liceo Acuático' en Concepción. Las consecuencias de este movimiento se enmarcan legalmente en la construcción de la Ley General de Educación, no obstante, sin la resolución de diversas problemáticas educativas, el conflicto reemerge el 2011, con una movilización estudiantil de mayor extensión, tanto temporalmente como en relación con la diversidad de los grupos movilizados. Este año, a diferencia de movilizaciones anteriores, los estudiantes logran instalar en la opinión pública el cuestionamiento al modelo educativo y la necesidad de transformaciones estructurales para una educación pública, gratuita y de calidad, alcanzando una aprobación del 89% de la población y alrededor de 200 mil personas marchando en las calles de Santiago (Radio Nederland Latinoamérica, en página web).

En relación con las reivindicaciones transversales del movimiento del año 2011, emerge el cese al lucro en la educación y la recuperación de la Educación Pública. El lucro en establecimientos de educación no universitaria surge de la subvención estatal por la asistencia del alumnado, su cese, según los estudiantes, posibilitaría el término de la administración municipal y subvencionada y la consecuente

administración directa del Estado. A nivel universitario, el lucro se genera a través del Aporte Fiscal Indirecto que entrega el Estado a las universidades por aquellos estudiantes que logran puntajes destacados en la Prueba de Selección Universitaria (Muñoz, 2011). En general, el ataque al lucro potenciaría la educación pública devolviéndole el carácter gratuito y de calidad (Acta CONFECH, 22 mayo de 2011 en página web).

En relación con la composición de los estudiantes movilizados el 2011, se encuentran secundarios, universitarios y de postgrados, pertenecientes a establecimientos financiados de forma particular o por el Estado, parcial o totalmente. En el caso de los estudiantes secundarios, en la movilización destacan quienes provienen de liceos 'emblemáticos', aquellos fundados en los albores de la República y/o que siendo de administración municipal sobresalen en los resultados de las mediciones estandarizadas, y quienes provienen de liceos no emblemáticos, que se ubican principalmente en comunas periféricas de la Región Metropolitana y de demás regiones del país.

En el caso de los estudiantes secundarios, se relevan dos grupos movilizados: la CONES y ACES, Coordinadora Nacional y Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios, respectivamente. La primera, organización de mayor cercanía con los partidos políticos de oposición al gobierno de la época, mientras la segunda se define como una agrupación a la izquierda de la anterior.

Después de varios meses, la movilización se define en la Mesa de Conversación con el Gobierno, en la cual participan representantes del mundo universitario y secundario, no lográndose acuerdos en el tema, quedando en suspensión las tensiones entre el movimiento estudiantil y la institucionalidad. En este marco, al año siguiente las movilizaciones continúan,

aunque con menos intensidad y con expresiones específicas de parte de algunos grupos.

En el caso de la ACES, ejecuta diversas acciones, como ‘tomar’ algunos liceos y espacios gubernamentales hasta ocupar espacios públicos como la orilla del río Mapocho, a fin de visibilizar y continuar la movilización. Siendo el 2012 un año de elecciones, desarrollan una campaña para la abstención denominada “Yo no presto el voto. Ni solos ni mal acompañados”, instando a la ciudadanía a la abstención del voto municipal. Además de esta invitación antielectoral y las acciones pertinentes, se insertan en la red de organizaciones sociales y de otros sectores del país, refiriéndose a sí mismos como “estudiantes que luchamos por construir una educación digna y gratuita, para todos los habitantes de nuestro país” (en página web yonoprestoelvoto.cl).

2. Justificación del problema y relevancia de la investigación

Durante el año 2011, la ACES genera diversas estrategias de movilización. Al año siguiente, la dinámica movilizadora gira en torno a la promoción de la abstención electoral. Realizadas las elecciones, al menos el 56,91% del 91% de las mesas escrutadas a nivel nacional, no acude a votar (en página web www.latercera.cl al 29 de octubre de 2012). Esta resulta una abstención histórica, en especial si se considera que el voto se transforma en voluntario. Quizás una lectura acertada del sentimiento nacional, quizás un efecto de la campaña de estos estudiantes movilizados, pero lo cierto es que al menos es posible plantear en ese minuto, que se visualiza una reacción masiva de la población ante el modelo electoral consistente con la propuesta de la ACES.

La campaña antielectoral de la organización pone énfasis en la indiferencia de la clase política y empresarial frente a la demanda ciudadana, denunciando a las elecciones como “un mecanismo que empeora la calidad de vida de los

habitantes de nuestro país (...) ya que Chile es gobernado a lo largo de su historia por las mismas familias, los mismos apellidos, las mismas castas, que van a los mismos colegios, que se casan entre ellos y que se reúnen diariamente en ciertos clubes sociales (...) La concentración del poder económico y político, la corrupción, el resguardo de los intereses de unos pocos, son las características que definen al sistema político que hoy nos gobierna” (en página web yonoprestoelvoto.cl).

En esta tarea, la ACES realiza un análisis sociopolítico estableciendo relaciones entre la composición de clases sociales del país y el sistema electoral, entendiendo la educación en el marco de una dinámica biopolítica mucho más amplia. Asimismo, la demanda inicial se relaciona con elementos de la vida cotidiana desplazándose hacia la conceptualización de ciudadanía entendida como “la responsabilidad de construir demandas, fortaleciendo las organizaciones, auto educándonos en nuestras comunidades, democratizando las relaciones sociales en nuestras familias, en nuestros barrios, en nuestras escuelas, en nuestros consultorios” (en página web yonoprestoelvoto.cl).

Esta campaña antisistémica no está exenta de detractores, quienes se centran en la idea de que el voto es la herramienta fundamental para la transformación del orden político. Los resultados de las elecciones del 2012 y las irregularidades del proceso mismo, pueden entenderse como un revés a esta mirada y una consonancia con el discurso de la ACES, quedando en evidencia la desconfianza en la institucionalidad por parte de la población. Es en este contexto, que la propuesta de la organización basada en la idea del control comunitario de la educación, resulta ser un tema notable para el entendimiento de una mirada de quiebre con la institucionalidad cuestionada.

Por lo anterior, resulta relevante comprender las representaciones sociales de la educación chilena en jóvenes

de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios movilizados los años 2011 y 2012, lo que permite acceder al ámbito informacional del tema, como también a la comprensión de aspectos actitudinales hacia el mismo, por medio del análisis del proceso de formación de dichas representaciones y su campo representacional y cómo estas se relacionan con aspectos más amplios de la realidad del país.

En cuanto a la relevancia del problema investigado, en términos sociales, la relevancia del tema educativo se instala en gran parte de la población, debido a la alta inversión que las familias deben realizar para que uno de sus integrantes estudie, lo que se observa en el alto apoyo ciudadano a las movilizaciones. En el caso particular de la movilización de la ACES, la relevancia social se presenta en el plano sociopolítico, principalmente por la consonancia entre las acciones antielectorales y la actitud de la población hacia el voto. En cuanto a la relevancia teórica, la investigación resulta un aporte a la bibliografía existente a la fecha de su realización, colaborando con un material desde la mirada de las representaciones sociales y rescatando el sentido histórico del fenómeno. Asimismo, en términos prácticos, proporciona un acercamiento a la realidad juvenil invisibilizada desde el discurso institucional.

Por lo anterior, se establece como objetivo central de la investigación, “Comprender las representaciones sociales de la educación chilena en los jóvenes de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios movilizados los años 2011 y 2012”. Como objetivos específicos, describir las informaciones, explicar el campo representacional e identificar y analizar las orientaciones actitudinales hacia la educación chilena que tienen jóvenes participantes de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios movilizados los años 2011 y 2012.

3. Algunos aspectos teóricos referenciales

Representaciones Sociales

La bibliografía sobre la temática de la investigación, resulta ser amplia y muy diversa. En este marco, se ordena en tres grandes ejes. El primero de ellos, las representaciones sociales desde la mirada de Serge Moscovici; el segundo, la Educación en Chile y, el tercero, la Juventud.

Para la comprensión de las representaciones sociales es relevante el sentido de la realidad entendido como una construcción que se realiza a partir de las vivencias y las subjetividades de los sujetos en el marco de un proceso dialéctico en el que existe un acontecimiento objetivo dado en el actuar subjetivo de otro sujeto, que produce la interpretación del evento y finalmente la internalización del mismo (Berger y Luckmann, 1999). Este proceso dialéctico de construcción de subjetividades se encuentra inmerso dentro de constantes procesos de socialización que permiten legitimar o ir modificando los significados anteriores, por lo cual es fundamental la constitución de la identidad.

Para efectos de la investigación, se entiende como “una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios (...)” (Moscovici, 1979, p. 17). No es una proyección del ‘mundo exterior’, sino más profundo y permanente, que constituye un elemento esencial en la realidad social (Moscovici y Hewstone, 1986), por lo cual involucra una no distinción entre los universos externo e interno, lo objetivo y subjetivo, ya que “el sujeto y el objeto no son fundamentalmente distintos” (Moscovici en Abric, 2001). En este sentido, enmarcan una

forma de pensamiento que permite relacionarse con y en el mundo, por lo cual tienen un sentido práctico para la acción social de los sujetos que se relacionan con la historia de los mismos.

Desde la perspectiva de Moscovici, existen tres ejes en torno a los cuales se estructuran los diversos componentes de una representación social: la información, la actitud y el campo representacional. En el caso de la información, se trata de construcción cualitativa y cuantitativa de conocimientos que se realiza sobre el objeto social representado (Ibañez, 1988). La actitud en cambio, corresponde a “la disposición más o menos favorable que tiene una persona hacia el objeto de la representación, y expresa por lo tanto la orientación evaluativa en relación a ese objeto” (Ibañez, 1988, p. 46), por lo cual agrupa y articula componentes afectivos de la representación dinamizando y orientando las conducta. Por último, el campo representacional corresponde “a la ordenación y a la jerarquización de los elementos que configuran el contenido de la misma” (Ibañez 1988, p. 47), por lo cual conlleva un proceso cognitivo de organización interna y jerarquización de los elementos de la representación, otorgándole peso y significado a los mismos.

En cuanto a la formación y funcionamiento de las representaciones sociales, intervienen la objetivación y el anclaje. La primera, refiere la transformación de los contenidos conceptuales en imágenes, lo que conlleva un proceso de construcción selectiva que luego se reestructura esquemáticamente para finalmente naturalizar los contenidos iniciales (Ibañez, 1988).

Ciudadanía y Educación

Ciudadanía y la Educación son dos elementos articuladores del discurso presente en la investigación que no pueden entenderse sin un marco referencial que aborde

aspectos políticos de las mismas. En este sentido, se considera algunos elementos de la obra de Michel Foucault, como la anatomopolítica o escrutamiento de la conducta y el cuerpo de los individuos a fin de producir cuerpos dóciles y fragmentados, por medio de una disciplina de control del cuerpo social que utiliza herramientas de vigilancia e intensificación del rendimiento (Foucault en página web).

En el caso de la biopolítica, se trata del control de la población en sus dimensiones corporales y de vida. Foucault plantea la biopolítica como un dispositivo inverso al de la soberanía, puesto que este último es un poder que se ejerce como gobierno de la vida que hace morir o deja vivir, mientras la biopolítica se propone ejercer su poder sobre la vida, a través de la muerte.

El control del movimiento a través del biopoder, se ejerce por medio de la violencia sistémica que impiden al individuo su comprensión como ejercicio desde el poder, por lo cual la irracionalidad se naturaliza a través de un aprendizaje inconsciente garantizando la gubernamentalidad, mientras sentimientos de rabia o frustración se fragmentan en la identidad subjetiva, desafectando al sujeto y sus modos de relacionarse. Considerando que los rasgos que marcan el desarrollo de lo económico social, también se expresan ideológicamente a través de las representaciones que los sujetos hacen de sí y con otros. El sentido inverso al biopoder en Chile, implica diversas formas de resistencia al mismo, a modo de conflicto social frente al cual la violencia sistémica no se dirige al control de la disidencia, sino al refuerzo ideológico de la fuerza social que propicia la construcción del anonimato y la sensación de angustia introyectada, pero expresada como paz exterior por medio de la narcotización permanente de la vida afectiva (Sobarzo en página web).

En el contexto del sistema neoliberal, la mercantilización y privatización de las áreas de educación, salud, agua, etc,

junto con la transformación del patrón de acumulación de primario al terciario, trajo consigo precarización de las condiciones laborales, flexibilización y promoción de la microempresa. En lo político-social, la protección de la democracia y la desarticulación de los movimientos populares que se presentan en oposición a los centros de decisión, partidos políticos y gobiernos locales. En el plano ideológico, se incrementa la necesidad como sinónimo de consumo, el stress, la angustia, las adicciones, la depresión y la aparición de diversos sujetos sociales, entre ellos, la juventud, de la (des)esperanza a la esperanza. En este mismo sentido, la escuela abandona su participación en la constitución de un Estado Nacional, privilegiando el control disciplinario y evidenciando la reproducción de la injusticia y desigualdad (Alvarado, Patiño y Loaiza, 2012).

En este marco, las nociones de Ciudadanía son diversas, pero convergen en torno a conceptos como la libertad, autonomía y razón, articulados en torno a la Democracia Moderna. En el siglo XX es posible observar al menos tres tipos de Ciudadanía: civil, política y social (Reguillo, 2003). La primera concibe al sujeto en el marco del Estado-Nación y propugna la idea de igualdad frente a ley, derecho a la libertad de culto, de propiedad y celebración de contratos (Silva, 2003). La segunda, se refiere a las condiciones políticas para el ejercicio de la ciudadanía civil en términos de la participación en las decisiones del Estado (Silva, 2001). Por último, la ciudadanía social se indica como “el acceso a beneficios sociales, o también conocidos como herencia social, tales como educación, salud y bienestar (...) su consolidación es una cuestión pendiente (...)” (Micco en Silva, 2001, p. 93).

Sin embargo, más allá de estas definiciones, se releva la mirada social de la Ciudadanía que expone Durston (1999), que sin perder el marco jurídico, incluye aspectos subjetivos planteando que “es posible percibir la ciudadanía como la

dimensión de la vida social que facilita y potencia la participación social de los individuos (...) más allá de la camisa de fuerza que implica vincular la ciudadanía solamente en una perspectiva política (...) es el marco que crea las condiciones para una participación posible. Pasar de esa participación posible a la participación real implica que el individuo ejerce esa ciudadanía (...)” (Silva, 2001, p.99). Junto a esta propuesta, se adiciona la concepción de la Ciudadanía como “la competencia histórica para decidir y concretar la oportunidad de desarrollo humano sostenible (...) la capacidad de comprender críticamente la realidad (...) de intervenir de manera alternativa; se trata de transformarse en sujeto histórico y como tal participar activamente (...)” (Demo y Nunes de Aranda, 1997; en Silva, 2001; p. 101).

Si bien la ciudadanía civil opera, al menos por definición, en función de todos los sujetos que están en el espacio físico que define como propio un Estado-Nación. En este sentido, la concepción del Estado sólo en relación a un territorio determinado, en la actualidad implica la exclusión de grupos importantes de sujetos, puesto que definir los límites del Estado en relación con los límites físicos de un país, incluye necesariamente la no consideración de límites no físicos, es decir, aquellos bienes y límites de lo simbólico, como es el caso de la diversidad étnica, cultural, el fenómeno migratorio, etc. Considerando que la exclusión es una consecuencia natural del Estado Neoliberal, se encuentra asociada a las posibilidades reales de los sujetos de participar de las definiciones políticas, a las transformaciones del Estado de bienestar y al protagonismo del mercado como eje central de las definiciones que finalmente son reguladas por el consumo (Reguillo, 2003).

Educación

En cuanto a la Educación en Chile, su historia se resume en una serie de tensiones entre la elite gobernante y los movimientos sociales. Decía Valentín Letelier, destacado educador, reconociendo la relación ineludible entre la educación y la política: “Gobernar es educar (...) todo buen sistema de política es un verdadero sistema de educativo (...) todo sistema de educación es un verdadero sistema político” (Valentín Letelier, 1888: El estado y la educación nacional).

Considerando lo anterior, se observa a principios de siglo XIX, la hegemonía católico-conservadora en educación, herencia del trabajo de los misioneros entre los siglos XV al XVIII. La pugna político ideológica de la elite a mediados del siglo XIX conllevó a la derogación constitucional de artículo 5º de la Constitución. Esta modificación constitucional permitió la aparición de escuelas con base en el apoyo social y/o con base en la secularización, mientras desde el Estado se promueve el control educativo estableciendo estrategias orientadas a la moralización cívica y la enseñanza científica (Núñez, 1997).

Hasta 1920, la tensión liberal conservadora se extiende marcando varios hitos que descomprimen el conflicto, tales como la Ley de Instrucción Primaria de 1860, la Ley de Instrucción Secundaria y Superior (1879) y la Ley de Educación Primaria Obligatoria de 1920. Mientras la elite acuerda en el plano legal sus intereses, el movimiento social se fortalece. Tal es el caso de la respuesta del mutualismo en el ámbito educativo, en donde el Estado se percibía ausente en el mundo obrero, por lo cual genera una serie de acciones y propuestas en el plano educativo y cultural (Godoy, 1994, en página web), a fin de “propender al adelanto y la instrucción de los hijos del pueblo” (Estatutos de la Sociedad de Artesanos de La Unión).

A lo anterior, se agrega el Movimiento de Maestras Primarias y la agitación popular que surge desde las preceptoras del

mundo popular del siglo XIX, cuya máxima es la formación de ciudadanos (Revista Nuevos Rumbos). Asimismo, en 1922 se forma la Asociación General de Profesores AGP proponiendo la 'Escuela Nueva' que consideraba descentralizar y despolitizar el servicio educacional, promoviendo un rol protagónico de los profesores junto a la familia y las organizaciones de trabajadores. En lo social, se promueve la construcción de la escuela común, sin distinción de clases; en lo intelectual, aprovechar las aptitudes naturales del niño, orientándolas hacia el conocimiento científico actualizado y diferentes especializaciones productivas, y en lo gremial, aspiraba al mejoramiento económico del magisterio sin distinciones (Reyes, 2004).

Desde el mundo obrero, la FOCH (Federación Obrera de Chile) funda 21 escuelas entre 1921 y 1925, criticando la enseñanza oficial que preparaba al niño "para la perpetuación del injusto régimen social en el que vivimos, y lo hace en forma sistemática, encadenándole el espíritu hacia la vida en el pasado" (FOCH, 1.922 en Reyes, 2010). Desde la mirada obrera, la escuela fiscal se considera responsable de la atrofia intelectual de los hijos de los trabajadores, y como una vía para conservar el orden vigente. En 1925 el Estado inicia el cierre de escuelas de los obreros, indicando que se tratan de establecimientos que enseñan contra la patria, contra el militarismo y contra el régimen capitalista (Recabarren en Reyes, 2004).

Otro hito destacado, es la Escuela Nacional Unificada (ENU), proyecto educativo de la Unidad Popular, que buscaba la descentralización con mejoras en las condiciones sociales, funcionarias y profesionales de los docentes, promoviendo la participación democrática, directa y responsable de los trabajadores de la educación y de la comunidad y cuyo lema 'Por una educación nacional, democrática, pluralista y popular' surge de actores importantes de este proceso, como el SUTE

(Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación) y otras organizaciones sociales impulsan el Primer Congreso Nacional de Educación en 1971. EL proyecto ENU fue la síntesis de las demandas históricas del movimiento popular y representaba poner el sistema educativo estatal al servicio de las comunidades y su empoderamiento, con un carácter nacional, productivo, científico, social e integral, conducente al logro de la igualdad de oportunidades, y favorecer el pleno desarrollo de las capacidades y singularidades humanas, y la integración social (2004).

Posteriormente, la Dictadura interrumpió el establecimiento de la ENU y revisó los programas de la reforma de 1965, eliminando cualquier elemento cercano a ella. Se relegitima la disciplina, la autoridad del docente y del texto, las altas exigencias de rendimiento, etc. A partir de 1980, se aprueban nuevos programas de Educación General Básica y en 1983 se instala el sistema de pruebas estandarizadas. En Marzo de 1.990, en los últimos días de Dictadura, se aprueba la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE, que curricularmente ratifica las leyes de 1.980 y 1.981 y hace obligatorio el sistema de evaluación de la calidad de la enseñanza.

En la actualidad, los principios generales de la Educación se fundan en la Constitución Política de 1.980 modificada el año 2003 y en la LEGE, Ley General de Educación promulgada en el año 2009. La LEGE deroga la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza del año 1.990 y rige para toda la educación, a excepción de la educación universitaria que sigue regida por la ley inicial (Ley General de Educación, 2009 al 12 de junio de 2012 en página web www.bcn.cl/guias/ley-general-educacion).

Los principios inspiradores de la educación, según versa en la ley (2009), incluyen entre otros, la Universalidad y educación permanente, la calidad de la educación orientada al

cumplimiento de los objetivos y los estándares establecidos, la equidad en el sentido de que la ley propenderá a otorgar las mismas oportunidades, el respeto a la diversidad, la flexibilidad del sistema a las distintas realidades, la integración, la interculturalidad y la sustentabilidad. En cuanto a las instituciones, establece la autonomía para el cumplimiento de sus proyectos educativos, la responsabilidad de todos los actores educativos, que deben rendir cuentas públicas cuando corresponda, la transparencia en los distintos niveles del sistema educativo a disposición de los ciudadanos. En relación con las comunidades educativas, establece el derecho a la participación entendido como el derecho a ser informado y a participar de los proyectos educativos según la normativa vigente.

En relación con la administración y gestión del sistema educativo en todos los niveles, están reguladas y vigiladas por el Ministerio de Educación. En cuanto al financiamiento educativo, la LEGE subvenciona los establecimientos de administración particular y municipal. Para el caso de la Educación Universitaria, ésta se rige por la normativa antigua, puesto que no fue incorporada a la LEGE. La ley establece la salvedad de que la educación es un derecho de todas las personas, pero la responsabilidad de ella radica en los padres.

A lo anterior, se agrega que la LEGE establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, cuya finalidad es mantener los estándares de calidad educativa. Este sistema deberá articularse con el Ministerio de Educación, órgano rector, el Consejo Nacional de la Educación, que aprueba las bases curriculares, los planes y los estándares de calidad, la Agencia de Calidad de la Educación que debe informar sobre la calidad de los establecimientos educacionales y la Superintendencia de Educación, órgano fiscalizador.

La Juventud

La transformación estructural del Estado en América Latina en los '80s genera la desaparición del mismo como figura regulatoria de lo social y definitoria y protectora de los sujetos. Estas transformaciones traen consigo una serie de modificaciones a nivel económico, político, social y cultural que impactan especialmente en los sectores de mayor pobreza o de mayor exclusión, como es el caso de la Juventud (Reguillo, 2001). En este contexto, la comprensión del concepto Juventud requiere de la perspectiva generacional desde una mirada multifactorial, que considera aspectos de la estructura económica como también factores sociales, económicos y culturales-simbólicos que intervienen en la reproducción del modelo (Bourdieu en Muñoz, 2011).

Desde el planteamiento de Bourdieu, "no existiría una generación que abarque a todos los que tienen una misma edad en un momento determinado, sino que habría generaciones definidas por los cambios suscitados en la reproducción de cada clase y campo social, es decir, por los cambios en "los modos de generación" mediante los que se establecen las modalidades de ingreso de los sujetos jóvenes a un orden estructuralmente diferenciado" (Bourdieu en Muñoz, 2011, p. 25). En este sentido, la mirada de Bourdieu se centra en el espacio simbólico en donde se ubica una generación en un momento particular y desde la cual se construye a sí misma. Desde esta mirada, se valoran los aspectos sociales en la cual la generación surge y adquiere forma, como también en la relación que se establece entre estructura productiva y generación, entendiendo por producción no sólo los bienes materiales, sino también los bienes simbólicos.

Desde una mirada sociohistórica y política, los movimientos estudiantiles asisten a dos ejes centrales, lo relacional y lo identitario, conceptos cruzados por las interpretaciones de las vivencias y subjetividades del momento

histórico, la memoria y la identidad construida en cada época. Esto, en el marco de cambios en los sistemas culturales por definición dinámicos, desde los cuales emergen las identidades de las generaciones y los movimientos, emerge la generación como una representación ideológica o modelos de juventud de un contexto particular. De forma intrínseca a los cambios culturales y las identidades que surgen, es que se trata de construcciones identitarias diversas y complejas, imposibles de analizar bajo una matriz única, pese a la particularidad de cada generación. Además, existen generaciones de 'enlace', aquellas que vivencian hechos históricos abruptos en temprana juventud, vivencian intensamente los períodos de transición alcanzando a establecer identificación con la generación marcada por lo que concluye, al tiempo que incorporan a su identidad lo simbólico del nuevo orden social.

En el caso de la Juventud chilena, reconociendo lo multifactorial del concepto, es posible establecer algunas paradojas. La primera de ellas, es la inexistencia legal del joven en comparación a al reconocimiento de los demás grupos etéreos en contraposición a la responsabilidad penal del mismo, lo que conlleva la omisión de la 'persona joven' entendida como un sujeto pasivo, sin derechos y carente de un potencial protagonismo ciudadano. Esta negación pasiva del joven promueve la implementación de políticas públicas basadas en una concepción psicologizadora de la etapa de juventud centrada en características biológicas y psicológicas, etapa de 'tránsito y conflicto', tras la que se lograría un período de equilibrio propio de la adultez.

Por otro lado, en términos históricos, la negación e invisibilización de la juventud expresa una evaluación social de los sujetos que está enmarcada por la capacidad de agencia de los mismos. Quien no posee esta agencia social, resulta invisible en el discurso hegemónico, que es el discurso de la

ciudadanía, que indica la edad para sufragio electoral a los 18 años. Desde el punto de vista electoral, el joven menor de 18 años no reviste importancia como cliente electoral del sistema al tiempo que la condición de imputabilidad jurídica y de no ciudadanía política lo deja en la indefensión plena (Reguillo, 2003).

Cabe señalar que en el caso de los jóvenes con mayoría de edad, la conducta electoral del segmento entre 18 y 29 años de edad ha cambiado drásticamente entre 1988 y 2006, tendiendo a la baja sustancial en la participación del 36% en 1988 al 8,5% del padrón electoral en 2006^[1]. Con esto, los jóvenes mayores de 18 años constituyen un mercado electoral interesante de conquistar.

Una segunda paradoja radica en que el joven en Chile, hoy se ubica entre la información y el consumo. Mayor manejo y acceso a la tecnología que no es consistente con los espacios de ejercicio y deliberación de poder. Pese a que la juventud guarda distancia con la política tradicional, participa resulta “en los nuevos espacios de presión y deliberación, sobre todo por vía de las redes virtuales, y de participación en movimientos sociales, ecológicos, estético-culturales, de género y de defensa de las minorías - movimientos cuya lógica participativa no es la mediaciones partidarias, sino de acción y movilización directas (...)” (Hopenhayn, 2008, p. 58).

En tercer lugar, resulta paradójal la elasticidad del consumo simbólico al que tienen acceso los jóvenes en consideración de la rigidez del consumo material al que se enfrentan, asimetría que se intensifica en el marco de mayor acceso al mundo tecnológico al tiempo que no se presentan mejores condiciones de empleo juvenil. Por el contrario, éstas decayeron durante la década de los '90s, generando que los ingresos promedio juveniles se ubiquen sustancialmente por debajo del ingreso de los adultos (2008).

Con todo, la mirada hacia la juventud, responde a la tensión entre lo moderno y lo popular, al tiempo que se instalan dos grandes conceptualizaciones: por un lado, la estigmatización de un grupo entendido como ‘peligroso’ en oposición al joven que estudia, exento de problemas, conformista y consumidor (Sandoval, 2002; Iglesias, 2002, en Hein y Cárdenas 2009). La presencia de esta dicotomía se presenta en un contexto de jóvenes más escolarizados que sus padres, pero con mayor exclusión en el mundo laboral, fenómeno que en el caso de las mujeres además de un mayor índice de educación secundaria completa, se presenta en opciones laborales de menor salario. En este marco, el estudio formal, el culto al exitismo y las estadísticas de la PSU legitiman y condicionan el orden socioeconómico, la formación básica, el contexto académico, los resultados educativos, y las expectativas de los jóvenes (Contreras y Corbalán, 2007).

En relación con la visibilización de la juventud en Chile, cabe señalar que “cada vez que ciertos sectores juveniles se han visto envueltos en momentos históricos de cambio social, estos se han vuelto visibles en el espacio público y pasado a servir de referentes sociales para caracterizar al sujetos joven en general” (Iglesias, 2006 en Hein y Cárdenas, 2009, p. 98). Es así que el protagonismo juvenil, por ejemplo en los ‘60s, fue del joven universitario, revolucionario y constituyente de la imagen de lo juvenil por excelencia (Silva, 1999; Dávila, 1999 en Hein y Cárdenas, 2009). En la década siguiente, esta figura se transforma en un referente subversivo, mientras que en los ‘80, la juventud de los sectores populares logra importante protagonismo en la lucha contra la Dictadura. En este sentido, la lucha antidictadura en función de la recuperación de la democracia se transforma en un espacio simbólico común juvenil marcando una diferencia relevante con las otras décadas (Silva, 1999; Iglesias, 2003; Dávila, 1999 y 2008 en Hein y Cárdenas, 2009).

Con la transición a la democracia, en la década de los '90 se reconoce una deuda pendiente con la condición juvenil consignándolo como un 'sujeto dañado', al tiempo que se percibe al joven como un sujeto descomprometido en lo social, apático, orientado al consumo y con rasgos individualistas (2009). Las movilizaciones del año 2006 relevan la condición juvenil con la 'Revolución Pingüina' (Opech, 2009), que si bien se centra inicialmente en demandas orientadas a las mejoras en infraestructura de los establecimientos y beneficios estudiantiles, luego se desplaza hacia temáticas de orden estructural. Lo particular del movimiento, es el protagonismo emergente de los estudiantes secundarios.

En el caso del 2011, el protagonismo juvenil se presenta en la extensa movilización de estudiantes secundarios y universitarios. Se trata de una movilización que logra importante apoyo en la población (89%) y que instala en el debate público la necesidad de transformación del modelo educativo en el marco constantes acciones de protesta que se incrementan con el tiempo, apoyo inusitado de personajes públicos a nivel mundial y una ascendente tensión con el gobierno. A medida que transcurre el tiempo, la movilización se radicaliza y la represión de las autoridades y la policía, también.

Consecutivas marchas a nivel nacional que reúnen hasta 300.000 personas, estudiantes en huelga de hambre en el frontis de la Casa Central de la Universidad de Chile, anuncio de cierre de liceos, expulsión de estudiantes de establecimientos movilizadas, caminatas desde varias regiones hacia la capital, duros enfrentamientos y detenidos en distintas regiones del país, criminalización del movimiento estudiantil, propuestas educativas de los estudiantes que incluyen desde aspectos estructurales hasta bajar las dosis de fármacos por diagnóstico de déficit atencional, etc, son acciones realizadas por los movilizadas en el contexto de una errática acción política institucional a través de una Mesa de Diálogo por la

Educación, mesa que finalmente se quiebra con la salida de los estudiantes secundarios que abandonan la discusión junto con la CONFECH argumentando intransigencia de parte del Gobierno en su segunda sesión de funcionamiento.

La propuesta del gobierno, denominada GANE (Gran Acuerdo Nacional por la Educación) no traduce interés por prestar atención al tema del lucro, que es el eje central de toda la movilización estudiantil. Una vez quebrada la mesa, las movilizaciones continúan masivamente hasta al menos el 24 de noviembre del 2011.

4. Resultados de la investigación

La Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios es una organización exclusiva de estudiantes de educación secundaria que funciona en dos espacios paralelos: a nivel nacional y territorial. A nivel nacional se establece un eje central definido en asambleas con ese carácter, mientras que a nivel territorial, si bien las acciones que se desarrollan continúan el sentido del eje principal, se adaptan a las condiciones y situaciones políticas particulares de distintos territorios del país.

En cuanto a la modalidad de los espacios de discusión, estos se inician con un análisis de la realidad política nacional que se vincula a la situación educativa territorial y nacional. A la luz de este análisis, se revisan los compromisos adquiridos por cada una de las áreas de funcionamiento temático y se establecen nuevos compromisos consistentes con directrices establecidas previamente. Este ejercicio evidencia un nivel de manejo de información acabado de la realidad político-social del país y gran capacidad de observación y discusión de la misma.

En cuanto a las categorías emergentes de la investigación realizada y considerando los aspectos teóricos referenciales, destacan: ciudadanía, estudiante secundario, cliente potencial y control comunitario y una serie de elementos explicativos de base.

A. Ciudadanía: derechos-segregación-exitismo-marginalidad-solidaridad

El funcionamiento general de la asamblea se basa en la consideración del concepto de Ciudadanía como la acción movilizadora activa por la demanda del cumplimiento de derechos sociales abandonados por el Estado Neoliberal, poniendo énfasis en el derecho a la Educación. Esto a su vez constituye un marco de referencia de las acciones individuales y colectivas, como también el eje sustancial que representa el deseo colectivo y desde donde adopta un formato de trabajo político.

En el entendido de que el interés particular en el tema educativo es parte del eje movilizador, el reconocimiento de la segregación educativa que el modelo instala, genera y reproduce, las acciones adquieren sentido como una modalidad de construcción de la Ciudadanía abandonada y negada por el Estado. Desde acá, se establece un espacio compartido por otros sujetos a los cuales les son negados otros espacios ciudadanos, principalmente por medio de las redes sociales que son utilizadas como métodos de información y acuerdo con otros que presentan problemáticas diversas, pero similares en el sentido de la percepción de discriminación social.

El sentido segregador del modelo educativo, se comprende como un elemento instalado con anterioridad al ingreso a la institución escolar. Desde esta premisa, la labor ordenadora de los derechos sociales que se entienden como

labor del Estado no son tales, porque éste queda limitado por las transformaciones estructurales que ha tenido y que lo mantienen en el abandono del rol protagónico de la educación, subsidiando el orden establecido.

Considerando lo anterior, la labor subsidiaria del Estado en política educativa es también una acción primaria para la mantención del mercado educativo. En este sentido, las expectativas de protagonismo estatal educativo es una posibilidad potencial desde el modelo republicano, no así desde el modelo neoliberal en el cual se encuentra inmerso y coartado, marco en el cual el sujeto de derecho es secundario.

Las acciones movilizadores de la asamblea se enmarcan dentro de una serie de representaciones sociales respecto de qué debiese ser la Ciudadanía, la Educación y los derechos sociales. Estas representaciones son disonantes con la segregación social existente desde la cuna y se refuerzan con la promoción del discurso del éxito en los resultados escolares como consecuencia del esfuerzo individual. Al mismo tiempo, este discurso legitima el desentendimiento del rol protagónico del Estado en Educación, ya que los resultados son adjudicados a un sentido educativo individual en donde se invisibiliza la política educativa como un elemento primordial de los mismos.

Relevada la idea de que el mérito individual no es el elemento esencial que incide en los resultados educativos y teniendo caridad respecto del impacto que el origen socioeconómico de los sujetos tienen en dichos resultados, se confirma el sentido y objetivo segregador del modelo. Considerando la segregación como una consecuencia que se presenta en distintos planos de los derechos sociales, las acciones y proyecciones políticas de la organización se entrecruzan con la red organizativa de otros excluidos, reconociendo por sobre todo, un origen común: la clase social

de origen y el sentido de complicidad y pertenencia a una misma lucha.

La práctica organizativa ha permitido establecer coincidencias en las experiencias dentro y con otras organizaciones, experiencias similares no sólo en la lucha actual sino que también en las historias de vida y de clase común. Desde esta comunidad experiencial se generan fuerzas antagónicas al modelo, en las que la lucha por los derechos es una opción canalizadora y solidaria de la experiencia para las acciones movilizadoras, dando forma a la denuncia y la agitación política ante las carencias estructurales y el abuso de poder de la institucionalidad.

B. El estudiante secundario: estudiante y secundario

La revisión histórica de la figura del estudiante en Chile, lo ha instalado como una figura revolucionaria. Si bien hay variaciones y matices de los protagonistas entre las distintas décadas, cabe señalar que entre los '60 y '70, la figura del estudiante se presenta al modo del estudiante universitario. En los '80 emerge además la figura del joven poblador en la lucha contra la Dictadura. En las décadas posteriores, la imagen juvenil se invisibiliza bajo la estigmatización de la Juventud desentendida y de actitud pasiva ante la política.

Con la 'Revolución Pingüina' del 2006, emerge el estudiante de educación secundaria como un sujeto político visible. Las experiencias de esa década retoman vida en la década posterior con los secundarios movilizados el 2011 y 2012. Símbolos comunes entre ambos movimientos, con la diferencia que en la última gran movilización el 'secundario' además exhibe gran claridad política ideológica, una organización más acabada y en cierta medida también, un desmarque propiciado por un formato organizativo propio e innovador, que se instala en la red de organizaciones sociales de la época. Construyen

un relato histórico propio que reconoce la herencia de las generaciones anteriores como también una autoimagen de 'juventud secundaria y organizada' marcada por la vivencia escolar y el análisis de la misma.

Un sentimiento transversal en la movilización es la desconfianza en el modelo democrático producto de las experiencias anteriores. Por ello, la constancia de los efectos del micropoder y sus alcances en todos los niveles del sistema, generan actores meticulosos en el análisis político y que mantienen consciente cautela en las acciones que definen. En este sentido, la coerción a nivel macro (administración política) como a nivel micro (administración escolar) se observa con fineza política y se incorpora como un elemento que el modelo requiere para su mantención, como también un aspecto a combatir desde los espacios cotidianos en los cuales se naturaliza sin cuestionamientos. Desde aquí, las tensiones en sectores periféricos se comprenden como espacios territoriales atravesados por un nivel de mayor fragilidad y vulnerabilidad de la violencia sistémica.

C. No hay cliente electoral:

Pasividad jurídica - Inexistencia jurídica

El malestar generalizado ante el modelo educativo contiene la demanda de la gratuidad como un sello movilizador, bajo el cual subyace la idea articuladora de la igualdad de derechos. Esta igualdad se desprende desde la conceptualización de Ciudadanía Civil y adquiere forma en la Ciudadanía Social, pero tropieza con la legalidad vigente donde no existe una definición legal de 'Juventud', conllevando pasivamente la inexistencia jurídica y la negación de la misma desde un sentido civil-social.

La negación jurídica de la 'Juventud' instala la idea de incapacidad de agencia social de los jóvenes, con lo cual se valida el lugar secundario del joven alimentando el desinterés por ellos, puesto que no son clientes electorales potenciales. Con ello, la Juventud no resulta un mercado electoral interesante para la clase política y la institucionalidad.

Por otro lado, el marco republicano en tensión con el Estado Neoliberal, provee del desentendimiento del Estado de bienestar, lo que genera vulnerabilidad e indefensión de los grupos sociales excluidos, entre ellos los jóvenes, exclusión que además queda respaldada con la inexistencia jurídica de los mismos.

D. Demanda civil y social: El control comunitario

El control comunitario como demanda y propuesta central de la asamblea resulta de la síntesis de la demanda civil y social. Retomando aspectos de la Escuela Nacional Unitaria, se evidencia la mantención de las tensiones históricas no resueltas sino que incrementadas con el modelo educativo neoliberal.

El modelo del control comunitario sería un dispositivo de fortalecimiento de la comunidad como protagonista de las demandas sociales por un lado, fiscalizador de la organización civil de las mismas y de la institución escolar, por otro. Surge también como una propuesta reconfiguradora de las relaciones entre el Estado y la comunidad, en la que ésta última emerge como un actor estratégico para el funcionamiento de la escuela, tanto en aspectos organizativos como práctico curriculares. Se trataría de un modelo descentralizado del Estado y focalizado en el territorio.

Lo anterior releva nuevamente las contradicciones entre el rol del Estado y la comunidad y el territorio, en el sentido de que evidencia la ruptura del concepto unitario y nacional del Estado al tiempo que lo despojaría de la labor reproductora del

discurso hegemónico y de la red de biopoder que ha establecido. Como se observa, la demanda de la asamblea constituye también la demanda de la transformación del Estado.

[1] Servicio Electoral al 12 de junio en página web www.servei.cl

Referencias Bibliográficas

ABAD, Miguel (2002) "Posibilidades y limitaciones de la participación juvenil para el impacto en la agenda pública: el caso del Consejo Municipal de Juventud en Medellín". Revista Última Década N°17. CIDPA. Viña del Mar. Chile

ABRIC, Jean Claude (2001). "Prácticas Sociales y representaciones". Ediciones Coyoacán. México D.F. (versión digital).

Acta CONFECH del 22 de mayo de 2011 en https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:evplR5xLXsEJ:www.mecanicauls.cl/cecicm/wp-content/uploads/2011/05/Acta-CONFECH-22-de-Mayo-PUCV.doc+discurso+confech+contra+el+lucro+2011&hl=es&gl=cl&pid=bl&srcid=ADGEESjqiiCy1Q7z3FtEHXBDwCIUcQZ2Uf-k t E O m x U g E M A B - UBWJJypl tU3XETcgvVb0 EG6vPwwh29bd_xBCDkQx4yTf3Dop t d V I P r F G z V r r 5 n y e Z Q v 9 w W 5 M z z x p W J D - P y 8 - h1IXZP&sig=AHIEtbRjo-Yt3pfGVWwYrpZSqJ5L9v9nAQ

ALVARADO, Sara; Patiño, Jhoana; Loaiza, Julián (2012) "Sujetos y subjetividades políticas: El caso del movimiento juvenil". Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Manizales. Colombia. Vol. 10, N°. 2, julio - diciembre de 2012 en formato digital en <http://revistalatinamericanaumanizales.cinde.org.co/wp-content/uploads/2012/09/Vol-10-n%C2%B02.pdf>

ARAYA, Sandra al 12 de junio de 2012 "Representaciones sociales. Ejes teóricos para la discusión" en <http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf>

BERGER, Peter; Luckmann, Thomas (1999) "La construcción social de la realidad". Décimo sexta reimpresión. Talleres Gráficos Color Efe. Buenos Aires. Argentina.

Biblioteca del Congreso Nacional al 12 de junio de 2012 en página web <http://www.bcn.cl/guias/elecciones-parlamentarias>

BOURDIEU, Pierre (1997) "Razones prácticas sobre la teoría de la acción". Editorial Anagrama. Barcelona.

BOURDIEU, Pierre (2002) "La distinción. Criterios y bases sociales del gusto". Editorial Taurus. Bogotá.

BUSTELO, Eduardo (1998) "Expansión de la ciudadanía y construcción democrática". En Eduardo Bustelo y Alberto Minujin (editores): Todos entran. Propuestas para sociedades incluyentes. Grupo Santillana. Santafé de Bogotá.

CÁRDENAS, Camila (2011) "(In)visibilización juvenil: acerca de las posibilidades de las y los jóvenes en la historia reciente del país". Revista Última Década N°35. CIDPA. Viña del Mar. Chile.

Centro de Microdatos de la Universidad de Chile al 14 de diciembre de 2012 en https://microdatos.cl/interior_noticias.php?id_s=6&cod_contenido=474

CHAVES, Mariana (2005) "Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea". Revista Última Década N°23. CIDPA. Viña del Mar. Chile.

CONTRERAS, Marisol; Corbalán, Francisca (2007) "Cuando la suerte está echada. Estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU" al 20 de junio en http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Estudio_sobre_la_PSU_Contreras_Corbalan_Redondo.pdf

DUARTE, Klaudio (2001) "Acerca de jóvenes, contracultura y sociedad adultocéntrica".

Departamento Ecuménico de Investigaciones. San José de Costa Rica.

DURSTON, John (1996) "Limitantes de ciudadanía entre la juventud latinoamericana". Ponencia en la Sede del Instituto de Cooperación Iberoamericana de Santa Cruz de la Sierra con fecha 31 de octubre al 4 de noviembre de 1.994. Bolivia.

FOUCAULT, Michel (1977) "Seguridad, territorio y población". Ediciones Akal en formato digital en página web <http://books.google.cl/books>

GIANINNI, Hernán (2008) al 12 de junio de 2012 en <http://aparatopublico.bligoo.com/content/view/127094/Los-jovenes-de-Chile-la-potencia-electoral-dormida.html>

GODOY, Milton (1994) "Mutualismo y Educación: Las escuelas nocturnas de artesanos, 1860-1880". Revista Última Década N° 2, Educación y formación Social. Notas de Investigación. CIDPA, Viña del Mar.

GROPPO, Luis (2010) "Condición juvenil y modelos contemporáneos de análisis sociológico de las juventudes". Revista Última Década N°33. CIDPA. Viña del Mar. Chile.

HEIN, Kerstein; Cárdenas, Ana (2009) "Perspectivas de la juventud en el imaginario de la política pública". Revista Última Década N°30. CIDPA. Viña del Mar. Chile.

HOPENHAYN, Martín (2008) "La juventud ante el desafío de la inclusión y la amenaza de la exclusión" al 10 de junio de 2012 en página web <http://www.pensamientoiberoamericano.org/xnumeros/3/pdf/pensamientolberoamericano-77.pdf>

IBÁÑEZ, Tomás (1988) "Ideologías de la vida cotidiana". Editorial Sendai. España.

IBARRA, Jorge "Foucault y El Poder" en página web http://antroposmoderno.com/antro-version-imprimir.php?id_articulo=1218 al 6 de diciembre de 2012

JODELET, Denise. (1986) "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En: Moscovici, Serge (comp.). Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Ediciones Paidós. Barcelona.

LETELIER, Valentin (1888) "El estado y la educación nacional". Discurso del profesor don Valentín Letelier, pronunciado en la distribución de premios a los alumnos de la Universidad i del Instituto Nacional, la cual tuvo lugar el 17 de setiembre presidida por S. E. el Presidente de la República. En Anales de la Universidad de Chile, 1888. Pág 411-419. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/124495>

Ley General de Educación al 12 de junio de 2012 en página web www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043&r=2

MARCHANT, Luz (2014) "Representaciones Sociales de la Educación Chilena en Jóvenes de la Asamblea de Estudiantes Secundarios los años 2011 y 2012". Tesis para optar al Grado de Magíster. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

MONSIVAIS, Alejandro (2002) "Ciudadanía y juventud: elementos para una articulación conceptual". Revista Perfiles Latinoamericanos N°30. FLACSO. Distrito Federal. México.

MOSCOVICI, Serge; Hewstone, Miles. (1986) "De la ciencia al sentido común". En: Moscovici, Serge (comp.). Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Ediciones Paidós. Barcelona.

MOSCOVICI, Serge. (1979) "El psicoanálisis, su imagen y su público". Editorial Huemul S.A. Buenos Aires.

MUÑOZ, Víctor (2011) "Generaciones. Juventud universitaria e izquierdas políticas en Chile y México" (Universidad de Chile – UNAM 1984 – 2006). Editorial LOM. Santiago de Chile.

Opech (2009) "De actores secundarios a estudiantes protagonistas". Imprenta Salesianos, Santiago de Chile.

Radio Netherland Latinoamérica al 03 de Mayo de 2012 en <http://www.rnw.nl/espanol/article/chile-2011-marcado-por-la-movilizaci%C3%B3n-estudiantil>

Redondo, Jesús María (2000) "La condición juvenil: entre la educación y el desempleo". Revista Última Década N°12. CIDPA. Viña del Mar. Chile.

REGUILLO, Rossana (2003) "Ciudadanías juveniles en América Latina". Revista Última Década N°19. CIDPA. Viña del Mar. Chile.

REGUILLO, Rossana (2011) "La condición juvenil en el México contemporáneo. Biografías, incertidumbres y lugares". En Los jóvenes de México. FCE. México.

REYES, Leonora (2005) "Movimiento de educadores y construcción de política educacional en Chile". Tesis para optar al Grado de Doctor en Historia. Universidad de Chile en edición digital en http://www.archivochile.com/tesis/09_tedulit/09tedulit0003.pdf

REYES, Leonora (2005) "Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)". Revista de Historia. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. Santiago.

REYES, Leonora (2010) "Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928" en página web <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100708081028.pdf>

ROITMAN, Marcos "Pensamiento sociológico y realidad nacional en América latina" Centro de estudios Miguel Enríquez

en http://www.archivochile.com/America_latina/al_vg/america_latina_dg_00020.pdf al 6 de diciembre de 2012

SALAZAR, Gabriel (2010) "En el nombre del poder popular constituyente". LOM, Santiago de Chile.

SILVA, Juan (2001) "Ciudadanía: entre el debate crítico, la lucha política y la utopía". Revista Última Década N°14. CIDPA. Viña del Mar. Chile.

SIMCE Tecnología al 05 de Abril de 2012 en <http://www.emol.com/noticias/nacional/2012/04/05/534440/simce-de-tecnologia.html>

SOBARZO, Mario "Para una Anestésica del Cuerpo Invisible" en página web http://www.opech.cl/editoriales/2008_11/textos_biopolitica/Anestetica_de_un_cuerpo_invisible.pdf al 6 de diciembre de 2012

SoyChile.cl al 03 de Mayo de 2012 en página web <http://www.soychile.cl/Santiago/Politica/2012/01/04/62882/Cerc-33-aprobo-la-gestion-de-Pinera-y-un-51-lo-rechazo.aspx>

UNESCO (2010) "Datos mundiales de educación" en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Chile.pdf

VALLEJO, Camila (2012) en <http://www.eldinamo.cl/2012/10/21/camila-vallejo-ratifica-su-llamado-a-votar-en-las-proximas-elecciones-municipales/>

VIELMA, Alfredo (2011) en <http://www.lanacion.cl/aces-secundarios-somos-los-grandes-perdedores-tras-aprobacion-del-presupuesto/noticias/2011-12-01/131446.html>

Otras referencias

“Abstención histórica: Porcentaje de abstención en las elecciones” en <http://www.latercera.com/multimedia/interactivo/2012/10/687-43280-4-porcentaje-de-abstencion-en-las-elecciones.shtml> al 29 de octubre de 2012.

<http://michelfoucault1.blogspot.com/>

Registro etnográfico de Asamblea Nacional ACES realizada el 10 de noviembre de 2012 en Santiago.

167° Aniversario de la U. de Chile: "Una Educación Superior Pública de Calidad para que seamos igualmente libres" en <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/rectoria/discursos/discursos-recientes/57333/167-aniversario-una-educacion-superior-publica-de-calidad>

