



**UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
ESCUELA DE EDUCACIÓN**

**CLIMAS INSTITUCIONALES PROGRESISTAS:
UNA MIRADA SOBRE LAS SIGNIFICACIONES QUE LOS
ESTUDIANTES CONSTRUYEN EN SU RELACIÓN CON LA ESCUELA.**

Estudiantes: Díaz Santis, Carolina Constanza.
Olivera Zúñiga, Alejandro Felipe.
Zurita Garrido, Felipe Andrés.
Profesor Guía: Garrido Pereira, Marcelo.

**Tesis para optar al título de Profesor de Estado en Historia y
Ciencias Sociales.**

Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación.

Santiago, 2007.

Agradecimientos...

En la portada, emergen tres nombres constituidos como los autores de la presente investigación: somos nosotros, la Caro, el Pipe y el Jano. Pero sin embargo este trabajo no es del todo nuestro, hay muchas más personas que a veces desde el anonimato participaron comprometidamente con este proyecto, para ellos estas palabras, porque en ellos descansan cada una de las palabras que aquí están presentes...

Vaya un agradecimiento fraterno a nuestras familias, grandes sostenedores, en todos los aspectos, de lo construido; pero por sobre todo en lo anímico, en aquello que impulsa la laboriosidad entusiasta y el sentido de compromiso. Un beso de agradecimientos a nuestras madres o esposas según sea el caso, un abrazo apretado a nuestros padres, o a nuestros hijos, sentimos en ellos aquella mano en el hombro que alienta, fueron también la principal motivación. Saludo especial también a la “nana”, por el indispensable apoyo en uno de los elementos terrenales: la comida.

Valga otro abrazo fraterno a nuestros amigos, aquellos que han quedado de lado por las obligaciones que sugiere esta realización, pero que en todo el proceso siempre significaron el espacio de distracción, el momento sublime del “escape” de lo que a veces se siente como enajenante. En ellos encontramos siempre ese menester “cable a tierra”, ese momento humanitario de compartir una cerveza, discutir sobre lo que en ocasiones este proceso propuso dejar de lado. Dedicamos también a ellos este producto final, del cual también tienen su cuota de responsabilidad.

Agradecimiento especial también a los protagonistas de este historia, a quienes compartieron su experiencia con nosotros, a los directivos, a los estudiantes y a los ex alumnos, sus palabras son las que constituyen este gran relato, intentamos siempre ser fiel a sus planteamientos, a sus opiniones, son ahora ustedes los protagonistas. Por su disposición, por su tiempo, mil gracias.

Reconocimiento fraternal también a nuestros compañeros de grupo, compañeros de instancias y de experiencias, apoyo irrestricto de nuestra producción, cariño desinteresado y amistad consolidada. A “las Ramírez” un abrazo de corazón por su infinita buena onda, por su infatigable sentido del humor, instancia de importancia incalculable en los momentos de desesperanza y desesperación. Y un gran apretón de manos para “J. P.” por su palabra precisa, por la conversa teórica y por el momento sincero y hermano que siempre proyecta. A ustedes muchachos y muchachas el más grande de los reconocimientos, en las páginas escritas emerge, silenciosa y determinante, vuestra compañía.

Reconocimiento necesario también a los profesores, a todos aquellos que contribuyeron en nuestra formación, a los que motivaron nuestros aprendizajes y tuvieron la capacidad altruista de poner en juego sus conocimientos, mucho de todos ustedes hay también en este proceso, aquí están plasmadas sus enseñanzas y nuestros aprendizajes, aquí está contenido lo que construimos en conjunto, lo que juntos heredamos de los procesos de enseñanza aprendizaje que protagonizamos. Necesario por tanto incluir en estas pequeñas palabras al “Chelo”, palabra guía de esta investigación, bastón inquebrantable del proceso, es el momento de darle las gracias, por las críticas, por su frenética impaciencia y por su grata disposición, mucho de él hay en estas páginas, cuanto más en las reflexiones que las construyeron; valga el reconocimiento justo por reconocer

este trabajo como propio. Este proceso concluye con este documento final, pero no lo que se construyó durante su desarrollo, las vivencias quedan, el recuerdo perdura y se proyecta, gracias por eso, amigo.

Un reconocimiento aparte para eso que ánima, que inspira; por la compañía en las tardes melancólicas y las noches somnolientas, por entregar esa palabra precisa, ese susurro inquietante; gracias por eso, por la energía propuesta, por la canción que denuncia la injusticia y por la que alimenta la esperanza, mil gracias al sonido de la tierra.

Por todo esto y mucho más queremos agradecer a todos, quienes desde sus lugares, se han hecho parte de este trabajo. Esta investigación también es suya.

Carolina.

Felipe.

Alejandro.

ÍNDICE.

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	6
I.1.- Planteamiento del problema.	6
I.2.- Definición de la pregunta de investigación.	12
I.3.- Objetivos generales y específicos.	14
I.3.1. Objetivo general	14
I.3.2. Objetivos específicos	14
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.	16
II.1.- Reconstrucción teórica de los conceptos fundantes.	16
II.1.1. El concepto de Significación	16
II.1.2 .El concepto de Clima Institucional.	30
II.1.3 .El concepto de Escuela Progresista.	50
II.2.- Conceptos fundantes: la apuesta teórica de la investigación.	63
II.2.1. La integración de los conceptos fundantes.	63
II.2.2. La construcción de un sustento teórico.	80
II.2.2.1.Propuesta de tipología de Climas Institucionales Progresistas.	87
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO.	96
III.1.- Enfoque y acción investigativa.	96
III.2.- Definición de la muestra.	100
III.3.- Unidad de análisis.	102
III.4.- Técnicas de recolección.	103
III.5.- Técnica de análisis.	108
CAPÍTULO IV. COLEGIO LATINOAMERICANO DE INTEGRACIÓN. Hacia una reflexión crítica de la realidad.	113
CAPÍTULO V. COLEGIO LATINO CORDILLERA. Hacia la formación de sujetos.	139
CAPÍTULO VI. SAINT GEORGE'S COLLEGE. Hacia una formación académica integral.	163
CAPÍTULO VII. LA MIRADA GLOBAL. Los casos de estudio desde la apuesta teórica.	190
CAPÍTULO VIII. REFLEXIONES FINALES.	207
BIBLIOGRAFÍA.	215
ANEXOS	

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.

I. 1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

En el contexto de la educación Chilena, gran parte de los discursos provenientes de las instituciones apuntan a la construcción y fortificación de la democracia, especialmente en la necesaria inclusión de todos los actores que participan en el proceso educativo.

En este sentido, todos los ámbitos del proceso educativo entran en discusión; se cuestiona la asimetría en las relaciones de enseñanza aprendizaje, se propone el desarrollo de una pedagogía más constructivista, se requiere la complementación de la escuela y la comunidad, se reclama la participación de los padres y apoderados en el proceso educativo de los estudiantes, y se anhela un clima institucional más democrático y participativo. Todo esto como condición necesaria para plantear una educación que contribuya a construir un camino por donde debe transitar una sociedad democrática, que tiene como pilares fundamentales el respeto por los derechos humanos y la participación de las personas en la edificación de su propio futuro, con el fin de alcanzar la justicia social.

Lo anterior se muestra, sin duda, como una tarea enorme que, más allá de su posible éxito y realización por parte de la escuela, no es más que el propio desafío que la sociedad le ha entregado a la educación. Tamaña responsabilidad no será posible de sostener si no existe un verdadero apoyo por parte de la sociedad en su conjunto, y por sobre todo, de la comunidad. En este sentido se

pretende que *“todos los niños y jóvenes, de ambos sexos, tengan la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derecho [...] la educación debe contribuir a forjar en ellos el carácter moral regido por el amor, la solidaridad, la tolerancia, la verdad, la justicia”*. (MINEDUC: 1998. p. 3).

Desde el punto de vista de la escuela, el aprender a relacionarse con los pares, construir en conjunto las relaciones humanas, conocer y apropiarse de valores que conducen a un desarrollo personal y social, y generar habilidades de respeto y diálogo para proponer y realizar transformaciones; son elementos que están contenidos en las relaciones que se dan dentro de la misma, es decir, en el clima institucional. Por lo tanto, el desarrollo y construcción del desafío que la sociedad le ha encomendado a la escuela, comienza por el entendimiento de dicho clima institucional, que se entiende, de modo general, como una abstracción simplificada de las relaciones sociales y la vida en sociedad. Es decir, en él socializan todos los actores que conforman la comunidad escolar: auxiliares, apoderados, directivos, estudiantes y profesores. Así, considerando la diversidad de estos actores, cada clima institucional se estructurará dependiendo del posicionamiento e interacción entre estos mismos. En relación con lo anterior, los esfuerzos aquí presentes apuntan a aquellas interacciones de los actores de la comunidad escolar que apunten a la realización de cambios significativos dentro del clima institucional y la sociedad en su conjunto.

En este sentido, de modo específico, un clima institucional educacional progresista es aquel que genera pertenencia en las personas que socializan en él, donde existen espacios de autonomía y no todo está prescrito, donde las decisiones no se toman compartimentadas y a puertas cerradas. Un clima

institucional que genera pertinencia es aquel que tiene memoria y presente, y que a partir de ahí se proyecta hacia el futuro (Onetto: 2003). Se enuncia el concepto de clima institucional ya que *“al utilizar el término “clima” se recurre a una metáfora tomada desde la meteorología. [...] En este caso la analogía consistiría en: así como los climas influyen en el comportamiento y hasta las características fisiológicas de las especies vegetales y animales, así el clima institucional es una condición que explica el comportamiento, la identidad y las interacciones que desarrollan las personas en un grupo de trabajo”*. (Onetto: 2003. p. 2)

Bajo la lógica de que las *“escuelas no cambiarán la sociedad, pero podemos crear en ellas bolsones de resistencia que provean módulos pedagógicos para nuevas formas de aprendizajes y relaciones sociales [...] involucradas por una nueva moralidad y visión de la justicia social”* (Giroux: 1983. p. 25), uno de los principales conceptos que la investigación propone está referido a la escuelas progresistas¹, donde estas son entendidas como aquellas instituciones que dentro de sus principios resaltan la idea de educar en libertad, instituciones que socialmente son reconocidas como escuelas abiertas y con un claro posicionamiento político de izquierda, donde la comunidad escolar participa dentro de la escuela abordando temas educacionales y políticos, y fuera de ella en términos políticos y sociales. En este sentido, al tener en cuenta los aportes de Manuel Antonio Garretón (2006) sobre lo que es una Universidad Progresista, es posible pensar, extrapolando sus argumentos, que una escuela progresista se define a sí misma en relación con los objetivos y metas que se ha planteado

¹ Se entenderá por *Progresismo*, desde los aportes de Garretón, a aquello que antes se llamó *izquierda*, pero no reemplazando a este concepto, sino ampliando su convocatoria y sus principios. Asimismo, el progresismo se constituye como una voluntad hacia el cambio, hacia la transformación. No como un proceso de continuidad natural, como se entiende desde la idea ilustrada.

para su futuro, o sea, la forma de entenderse dentro de un proyecto a largo plazo, que contiene en sí mismo pasado, presente y futuro.

Bajo las lógicas anteriormente enunciadas, desde un análisis y una postura crítica², se puede apreciar que en gran parte de las instituciones educacionales, el clima institucional no contribuye a los desafíos que la sociedad le propone a la escuela, de este modo, en dicho clima solamente se reproducen relaciones asimétricas entre los participantes, únicamente se potencian habilidades adaptativas a una realidad establecida, sin dejar espacios para iniciativas autónomas y de transformación. De esta forma, las instituciones escolares, en su mayoría, continúan siendo espacios de nula participación, siguiendo a Freire, donde las decisiones fundamentales son centralizadas, sin ser discutidas en el amplio espectro de quienes participan y se ven involucrados en estas. (Freire: 1997).

En la misma perspectiva, es menester explicitar que la institución escolar no es sino el reflejo de la sociedad y de la cultura que hegemoniza el mundo y Chile contemporáneo, en la cual la ambición democrática y transformadora de la realidad social está relegada a un segundo plano, y sus tibias aproximaciones sólo responde a la legitimación de su hegemonía. En este sentido, ni la escuela ni la sociedad han logrado incorporar esta idea democrática en su accionar, manteniendo sus posturas sólo a nivel discursivo; *“la educación en Chile ha estado constantemente dominada por la memoria oficial. Y la memoria oficial en*

² Se entenderá por *Postura Crítica* a aquella propuesta de enseñanza que intenta dotar a los estudiantes de la capacidad de desafiar y cuestionar la dominación, expresada en creencias y prácticas asumidas como naturales, de las que evidentemente la institución educacional no es ajena. Esta acción pedagógica implica la generación de estrategias de acción alternativas a las dominantes, las que impliquen un cambio en las condiciones de vida, a nivel individual y colectivo.

el fondo es el Estado y, el Estado surgió por vía fáctica no por vía de la deliberación ciudadana. ¿Entonces cómo formar ciudadanía, si en el fondo se está formando ciudadanía en la obediencia a una Ley que tuvo un origen dictatorial? Y se enseña a los alumnos la historia y se explica y entrega una serie de alabanzas al sistema existente. Tampoco es posible hablar, en este caso, de formación ciudadana. Lo que existe es formación de ciudadanos respetuosos a un sistema que los ciudadanos no construyeron, en el fondo es respeto a los poderes fácticos. En fin, esta vía existe en el papel pero en la práctica tampoco logra desarrollar verdadera ciudadanía". (Salazar: 2004. p. 3)

Bajo este prisma, que tiende a mostrar una realidad tan desesperanzadora como cierta, los esfuerzos de la presente investigación, están centrados en la posibilidad de rescatar instancias y realidades educacionales en las cuales se presenten elementos constitutivos de climas institucionales progresistas, abiertos y participativos; donde se efectúen prácticas que tiendan a incluir y no excluir a los protagonistas, tanto en la toma de decisiones, como en la participación, discusión y ejecución de elementos transformativos y enriquecedores de aquella realidad institucional.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente. Un elemento fundante de aquel clima institucional está representado por el proyecto educativo institucional y los objetivos que éste proyecta, entendiéndolo, por tanto, como la misión que la institución escolar se da a ella misma, el norte que la institución se propone.

Para comprender entonces el clima institucional presente en las instituciones educativas con tradición progresista se intenta buscar la relación que se da entre los estudiantes y el proyecto educacional, relación que constituye la significación.

Este concepto alude a la relación de participación activa de la comunidad educativa en su conjunto en la gestación, construcción y desarrollo del clima institucional en sus diferentes manifestaciones, una mayor significación estará dada por el sentirse parte de la historia y del futuro de aquel proyecto educacional (Onetto: 2003).

Teniendo en consideración los conceptos anteriormente enunciados, la presente investigación presenta una conjunción de estos en el análisis de una realidad específica, realidad que da cuenta de una acción que se constituye como alternativa a una hegemonía en el campo educacional. Para estos efectos, las bases filosóficas y epistemológicas de la investigación están dadas desde la tradición marxista y neomarxista, constituyendo a estos como modelos de comprensión y transformación de la sociedad. En la misma lógica, el análisis en términos educacionales y pedagógicos está fundamentado desde la tradición crítica.

Desde esta visión, la investigación parte de la base de que la actual realidad social se constituye fundamentalmente a partir de la división social del trabajo, situación que genera grandes desigualdades sociales, todo esto en el contexto del capitalismo tardío, en su fase neoliberal. En este sentido, la concepción que contiene la investigación está dada por la comprensión de las ciencias sociales no sólo como método de conocer o acercarse a la realidad, sino como facultad de actuar sobre ella y así transformarla.

Es por lo anterior, y bajo la lógica de que la hegemonía dominante se reproduce a través de varias instancias, siendo una de gran magnitud la educación, que los soportes teóricos pedagógicos de la investigación están enraizados en la

tradición de la escuela crítica, donde si bien se reconoce la facultad reproductiva de la educación y de la escuela, se le otorga a la misma grandes capacidades transformativas, emancipadoras y cuestionadoras de la realidad social. Como dice Giroux: *“... las bases para una nueva pedagogía radical deben ser extraídas de una comprensión teóricamente sofisticada de cómo el poder, la resistencia y el agenciamiento humano pueden devenir elementos centrales en la lucha por el pensamiento y aprendizaje críticos”*. (Giroux: 1983. p. 25)

Tomando en cuenta lo anterior, la presente investigación se encuentra centrada en el contexto de la educación formal, pero no en las interacciones dentro del aula, sino en aquellas extra-aulas, que de igual manera forman parte del proceso de enseñanza aprendizaje en las escuelas. Así también el área de interés de la investigación está enfocada hacia los elementos de las políticas educativas, específicamente en el denominado clima institucional. De modo específico, el norte de la investigación está centrado en el estudio, comprensión y análisis del clima institucional escolar, específicamente en climas institucionales de escuelas con tradición progresistas.

I.2.- DEFINICIÓN DE LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.

Bajo los planteamientos anteriormente enunciados, la investigación propone buscar y comprender posibles espacios educacionales donde, de alguna forma u otra, no se practiquen relaciones de reproducción, donde se propongan elementos de resistencia y transformación a las lógicas hegemónicas de la educación actual.

Desde este punto de vista, uno de los elementos centrales tiene que ver con la relación de los estudiantes con esas lógicas progresistas, con su inclusión y participación en ellas. La investigación se centrará en los estudiantes porque, en definitiva, son ellos los protagonistas del proceso educativo y son ellos quienes constituyen la semilla de una posible transformación de la realidad educativa y social. Por tales motivos, el preguntarse por la relación de ellos con los climas institucionales de escuelas progresistas, constituye el núcleo central de la investigación.

Esta relación está constituida por diversas esferas, una de estas es la significación que realizan unos del otro; la cual emerge como un elemento de gran importancia en esta investigación ya que nos permitirá comprender en qué medida ellos participan en el clima institucional escolar y asimismo dar luces de cómo los estudiantes viven dicho clima.

De acuerdo con lo anterior, la investigación estará dirigida en base a la pregunta:

¿En qué sentido la significación que los estudiantes construyen en su relación con la escuela constituye un clima institucional progresista?

En concordancia con lo expresado en las palabras anteriores, la pregunta que guía el desarrollo de la investigación, adquiere relevancia, se constituye como relevante si se piensa que ella intenta dar cuenta de una situación que no responde a las lógicas hegemónicas reproductivas, que abarcan gran parte de la educación en Chile. Ella busca, por tanto, encontrar en las significaciones de los estudiantes en climas institucionales progresistas, lógicas diferenciadas de las lógicas reproductivas.

Es por esto que, en un contexto donde las producciones teóricas, en educación, generalmente hablan de otros problemas y otras realidades, esta investigación pretende relacionar estos postulados con la realidad educacional nacional. Si bien los postulados teóricos de la presente investigación no siempre provienen de autores nacionales, esto no le resta validez para ser utilizados como el sustento intelectual de la presente; por el contrario, esta relación se manifiesta como la contextualización urgente y necesaria de reflexiones que generalmente se utilizan sólo intelectualmente sin el sustento de la realidad educacional chilena.

Asimismo, esta investigación adquiere importancia en el sentido de que se constituye como una relación entre la teoría crítica –educacional- y la realidad educacional chilena, lo que a su vez enriquecerá la teoría crítica al ser leída desde ciertas manifestaciones de dicha realidad educacional, como pueden ser los centros educacionales con tradición progresistas.

Por otro lado, la presente investigación asume importancia al pretender demostrar que existen escuelas en cuyos principios está la declaración de una educación menos reproductiva; más emancipadora y transformadora de la realidad social y educacional que los rodea.

De la misma forma, al investigar cierto clima institucional, donde se generan instancias para la participación activa de los estudiantes construyendo significaciones con la institución escolar, es factible el contraste con otros climas institucionales más reproductivos, típicos de la realidad educacional del Chile hoy.

En definitiva la investigación se constituye en un aporte al rescatar las manifestaciones del proyecto educativo de escuelas con tradición progresista, en el sentido de que estas pueden ser alternativas frente a la mayoría reproductora que existe en las actuales instituciones de la educación chilena.

I.3.- OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS.

I.3.1. Objetivo General.

- Comprender e interpretar, de qué manera las significaciones que los estudiantes construyen en su relación con la escuela generan un clima institucional progresista.

I.3.2. Objetivos Específicos.

- Conocer las distintas instancias donde los estudiantes construyen la significación con respecto al clima institucional.
- Identificar las formas y estrategias con que los estudiantes construyen su significación.
- Reconocer las diversas situaciones en las cuales la escuela progresista se presenta y se proyecta al estudiante.
- Interpretar y comprender las relaciones que se dan entre los estudiantes y el clima institucional.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.

II.1.- RECONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE LOS CONCEPTOS FUNDANTES.

La presente investigación propone tres conceptos claves que guían su desarrollo. Estos son: *significación*, *clima institucional* y *escuelas progresistas*. Cada uno de ellos será estudiado y revisado desde la óptica de distintas disciplinas y teorías que sean afines a los conceptos propuestos.

II.1.1 El Concepto de Significación

En acuerdo con lo anterior, el primer concepto reconstituido y analizado es el de *significación*, concepto cuya reflexión se realizará desde la perspectiva de la sociología, geografía, sicología y pedagogía, disciplinas que otorgan una amplia gama de posibilidades y posiciones que permiten la articulación de dicho concepto.

Es así como, desde una visión social ampliada, y desde las aportaciones de Pierre Bourdieu, la significación cobra relevancia si pensamos en que “*las sociedades se presentan como [...] espacios sociales globales como un campo, es decir, como un campo de fuerzas [...] y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o transformar su estructura*” (Bourdieu: 1997). Desde este punto de vista, es necesario recalcar aquella idea de que los espacios sociales no son algo fijo o inmutable, y que por sobre todo, se construyen desde sus

participantes. Dentro de aquellos campos, existe el denominado capital simbólico, que en palabras de Bourdieu corresponde a *“una propiedad cualquiera, fuerza física, valor guerrero, que, percibida por unos agentes sociales dotados de las categorías de percepción y de valoración que permiten percibirla conocerla y reconocerla, se vuelve simbólicamente eficiente, como una verdadera fuerza mágica: una propiedad que, porque responde a unas expectativas colectivas, socialmente construidas, a unas creencias, ejerce una especie de acción a distancia, sin contacto físico”*.(IBID: 1997 p. 28).

Es en este sentido donde cobra relevancia el estudio de Bourdieu sobre la “violencia simbólica”, relacionada con su “teoría de producción de la creencia”, surgiendo así, dentro de su obra, el concepto del “habitus”, que *“cumple una función que, en otra filosofía, se confía a la conciencia trascendente: es un cuerpo socializado, un cuerpo estructurado, un cuerpo que se ha incorporado a las estructuras inmanentes de un mundo o de un sector particular de este mundo, de un campo, y que estructura la percepción de este mundo y también la acción en este mundo”*. (IBID: 1997).

Desde este punto de vista, es menester esclarecer que reflexionando a partir de los aportes de Bourdieu se pueden constituir dos lógicas en el proceso de significación de los campos de espacios sociales; por un lado existe la reproducción de las maneras de pensar y actuar, o sea los actores no pueden escapar del marco que el propio campo social establece (habitus), pero por otro lado esa significación del campo social, puede estar dotada de capacidades transformativas con respecto al mismo campo, donde los actores son capaces de escapar y resistir a la violencia simbólica, reestructurando ese campo de

espacios sociales. En este sentido, la significación funciona como aquella posibilidad doble: ser partícipe o cuestionador de la reproducción, del "habitus".

En respuesta a Bourdieu y su teoría de la reproducción basada en un estructuralismo marxista, el sociólogo francés Raymond Boudon, apoyándose en su teoría del individualismo metodológico cercano a la economía liberal, en relación a la reproducción plantea que: *"El sujeto estaba condicionado por su capital social y cultural y poco podía hacer frente a una maquinaria escolar que eternizaba su realidad. Es aquí donde se produce la división de interpretaciones. Para Boudon, los actores son racionales y pueden, dentro de un ámbito de libertad limitada, optar y tomar decisiones. Según Boudon, la reproducción social existe, pero se explica a partir de otro mecanismo: las estrategias individuales de las familias y sus hijos frente al sistema escolar. Cada actor intenta insertarse en el mundo laboral, razón por la cual opta por el camino más ventajoso con relación a sus posibilidades"*. (Rojas: 2004 p.18). De esta manera, los individuos no estarían determinados de forma restrictiva por el sistema y el contexto en el cual se desenvuelven, se propone también que la configuración de sentidos y visiones del mundo responden también a decisiones autónomas de los individuos.

"Raymond Boudon partía de la base que los sujetos son 'racionales'. Sus acciones y decisiones se explican por las buenas razones que tienen para elegir o decidir. Es decir, no son entes dominados por fuerzas invisibles que los oprimen sin que medie ningún grado de decisión. Si bien los actores siempre están situados socialmente, por tanto poseen condicionamientos al momento de tomar decisiones, las familias, frente al sistema escolar, realizan opciones que les resultan beneficiosas para su futuro. Éstas están condicionadas por el tiempo

que deben invertir y por los probables beneficios que obtendrán de dicha inversión. En la agregación de las decisiones individuales se encuentra la explicación, según Boudon, del fenómeno de la reproducción". (IBID: p.18). En este sentido, se muestra necesario incluir en las teorías de la reproducción la subjetividad de los sujetos, su racionalidad que no necesariamente está delimitada por el sistema y el contexto, también incorpora la reflexión sobre la discusión de costo-beneficio en el itinerario educativo: "No era la escuela quien intencionaba este proceso, sino el efecto 'no esperado' de la suma de las decisiones de las familias que seleccionaban aquellos centros que les resultaban más beneficiosos. De aquí que las familias de sectores populares prefirieran los itinerarios técnicos, más cortos y conducentes a un título, mientras las familias más acomodadas estaban dispuestas a invertir más tiempo e ingresar a la universidad". (IBID: p. 18-19).

En este sentido, en la reconstrucción del concepto de significación, desde las aportaciones de Boudon, se puede interpretar la idea de que los sujetos tienen márgenes de participación importantes caracterizados por la autonomía y los intereses personales, los que no coinciden necesariamente con los intereses de los centros educacionales o el contexto social donde viven los sujetos. De esta forma, la reproducción también se explica desde la agregación de decisiones personales y familiares de los estudiantes, sobre cómo definen, valoran o significan, la opción más apta a seguir en el desarrollo educacional-laboral de sus hijos.

Si bien, estos fundamentos no dejan atrás, en el ámbito teórico-intelectual, la visión de la reproducción de Bourdieu, aportan la importancia de reconocer que

los sujetos tienen algo que decir en la configuración de su visión de mundo y su participación en el mismo.

“Tal como indica R. Boudon, los procesos sociales dependen de estructuras sociales, organizacionales e institucionales que contribuyen a definir la situación de los actores. Pero a su vez, también dependen de las creencias y buenas razones de los actores, pues son los actores quienes piensan, reflexionan y actúan dentro de estas situaciones”. (IBID: p.87).

Teniendo en consideración lo anterior, la individualidad planteada por Boudon pareciera quedar desperfilada frente a la necesidad de pensar las relaciones sociales dentro de un contexto, por tanto, sus planteamientos se ven superados desde la perspectiva geográfica, especialmente desde la geografía humanística, en cuanto esta argumenta que la significación no es sólo un proceso racional, sino que tiene relación también con las experiencias vividas, y con las sensaciones percibidas en ella. Como dice Lowenthal: *“Inevitablemente vemos el universo desde un punto de vista humano y comunicado en términos modelados por las exigencias de la vida humana. La significación en geografía se mide, conciente o inconscientemente”* (Lowenthal: 1961 p. 196). Es decir, la relación que se tiene con los objetos, en este caso con el espacio geográfico, es una relación mediada por la experiencia, por la subjetividad; la significación, es entonces, un valor asociado al espacio con respecto a las vivencias personales - y colectivas- que se desarrollan en el.

De esta forma, los sujetos significan los espacios; en la medida en que se concibe la experiencia como las *“diferentes formas a través de las cuales las personas conocen y construyen la realidad. Estas formas varían desde los*

sentidos más directos y pasivos como el olfato, paladar y tacto hasta la percepción visual activa y la manera indirecta de simbolización” (Tuan: 1977). En este sentido, la visión de significación entregada por la geografía humanística permite comprender que ésta se construye de manera individual y subjetiva, cuando los sujetos se apropian de estas sensaciones para conocer el espacio.

Finalmente, la geografía humanística plantea que *“en la práctica, el significado de espacio frecuentemente se une con el de lugar. Espacio es más abstracto que lugar. Lo que puede comenzar como un espacio indefinido se transforma en lugar a medida que lo conocemos mejor y tratamos de valor [...] Las ideas de espacio y de lugar no pueden ser definidas la una sin la otra. A partir de la seguridad y estabilidad del lugar estamos conscientes de la amplitud de la libertad y de la amenaza del espacio, y viceversa” (Tuan: 1977).* Así también el dotar de valor al espacio permite a los sujetos conectarse con este, significarlo y resignificarlo. Utilizar el término lugar, es hablar desde una postura que conoce el espacio a través de la experiencia.

Siguiendo la lógica precedente, otra disciplina que aporta a la problematización del concepto de significación es la psicología, específicamente la psicología social. Quizás uno de los aportes más relevantes es el del psicólogo francés Serge Moscovici a través de su teoría de las “representaciones sociales”, esta *“designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” (Jodelet: 1984 p. 474).*

En un intento de articular la teoría de las “representaciones sociales” con la noción de significación, se puede argumentar que estas representaciones son la acción de significar u otorgar sentido a un o unos objetos no previamente incorporados en el acervo cultural del individuo, *por “ello debemos siempre recordar esta pequeña idea: toda representación social es representación de algo y de alguien. Así, no es el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto. Sino que constituye el proceso por el cual se establece su relación”*. (IBID: 1984 p. 475).

No obstante se hace necesario determinar más certeramente el carácter de estas representaciones, la función de los sujetos en su dinámica, *“la representación mental, social, conlleva igualmente este carácter significante. No solamente restituye de modo simbólico algo ausente, sino que puede sustituir lo que está presente [...] Siempre significa algo para alguien (para uno mismo o para otra persona) y hace que aparezca algo de quien la formula, su parte de interpretación [...] no es simple reproducción, sino construcción y conlleva en la comunicación una parte de autonomía y de creación individual o colectiva”* (IBID: 1984 p. 476). Las características anteriormente enunciadas de esta teoría muestran una perspectiva de análisis interesante, en tanto es posible evidenciar que el conocimiento no siempre se establece desde lo oficial, por ende, los sujetos, en su intento de comprender el mundo y las relaciones sociales presentes en este, son capaces de levantar significados desde su mundo privado y colectivo, que no necesariamente son coherentes con lo oficial o establecido. De esta manera, el análisis de la *significación*, desde esta perspectiva, se muestra como una tarea o intención de acercamiento con la creación en un contexto amplio, de libertad y creatividad.

También desde la psicología, pero desde la vertiente educacional, Jerome Bruner (1998) platica sobre la significación en el acto del habla, en el lenguaje. Plantea que a comienzos del siglo XX el lenguaje se intentó analizar por medio de formulas lógicas, *“el problema filosófico era, más bien, determinar los significados de las oraciones o las proposiciones escritas. Para hacerlo, había que establecer su referencia y sentido: la referencia, determinando las condiciones de verdad de una oración; el sentido, estableciendo con qué otras oraciones podría relacionarse. La verdad era objetiva: las oraciones son verdaderas o falsas con independencia de que nosotros nos demos cuenta o no de que lo son”*. (IBID: p. 71). En esta mirada formal del lenguaje no se deja un espacio a la interpretación, a lo emergente, a lo subjetivo, todo esto no era objeto de análisis valido dentro de la discusión, por lo mismo surge la duda sobre qué ocurre con la significación y la construcción propia de sentido, *“El sentido en general era independiente de cualquier sentido particular o privado, [...] , las oraciones descontextualizadas de la tradición lógica formal aparecen como emitidas por nadie en ninguna parte, son como textos autónomos, huérfanos”*. (IBID: p. 71).

Frente a este panorama, Bruner plantea que más allá de las condiciones de validez o coherencia formal de las emisiones del habla, también es oportuno analizar las condiciones de emisión y recepción de los mensajes, *“podía plantearse la cuestión de si el significado del hablante era captado o absorbido por el oyente y qué era lo que determinaba esa captación, [...], esa captación depende de que el hablante y el oyente compartan un conjunto de convenciones para comunicar diferentes tipos de significado. Y estos significados no se limitan a cuestiones relativas a la referencia y a la verdad”*. (IBID: p. 72).

De esta manera para que la comunicación entre las personas cobre sentido y sea comprensible debe haber un fondo común de sentido, un piso compartido de palabras, signos y símbolos, en síntesis, un piso u horizonte cultural compartido. Teniendo en cuenta lo señalado con anterioridad es posible avanzar en el análisis, el campo de la intencionalidad también se muestra como un espacio o ámbito de estudio relevante al momento de intentar comprender cómo las palabras y el lenguaje funciona como una herramienta importante en la construcción de sentido y significados. *“Las emisiones lingüísticas encarnaban muchas más intenciones que la mera referencia: pedir, prometer, advertir e incluso, a veces, realizar una función cultural de carácter ritual, como sucede en el bautismo. Las convenciones compartidas que hacían que la emisión lingüística de un hablante encajase con las condiciones de su utilización no eran condiciones de verdad sino condiciones de felicidad: reglas relativas no sólo al contenido proposicional de una oración sino también a una precondiciones contextuales necesarias, a la sinceridad del intercambio, y a las condiciones esenciales que definen la naturaleza del acto de habla”*. (IBID: p. 72). Así, el lenguaje por si solo no crea sentido, debe necesariamente existir unas condiciones previas necesarias que permitan dar sustento a lo hablado, que aseguren que lo dicho tenga posibilidad de realización, condiciones tales como confianza, reciprocidad, puntualidad, sinceridad, etc. Bruner reconoce también las aportaciones en esta misma línea de Paul Grice, quien plantea que *las condiciones de felicidad* están limitadas también por el *Principio de Cooperación* entendido como *“un conjunto de máximas relativas a la brevedad, pertinencia, claridad, y sinceridad de los intercambios conversacionales”*. (IBID: p.72).

Entendiendo la argumentación de Bruner es posible señalar que el habla debe ser necesariamente comprendida tomando elementos que también apunten al ámbito subjetivo que está detrás de la comunicación, *“con la introducción de las condiciones de felicidad y de las máximas de Grice, el “texto huérfano” escrito en la pizarra del lógico dejó su sitio al habla localizada en un contexto, portadora de la fuerza ilocutiva de la intención de un hablante. El significado del habla localizada se hizo cultural y convencional”* (IBID: p.72), para concluir, el significado y la significación a partir del lenguaje se inserta en una cultura y en un contexto determinado, elementos que no pueden ser marginados del análisis de la circulación y relación de significados presentes en una sociedad o grupo específico.

Como ha planteado anteriormente en esta investigación, la sociología es otra disciplina que entrega aportes para la comprensión y articulación del concepto de significación, más aún la sociología educacional entrega una visión más cercana al objeto de estudio de la presente investigación: la escuela. En este sentido Dubet y Martuccelli (1997) plantean que *“para comprender lo que fabrica la escuela, no basta con estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, es necesario también captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, ‘fabrican’ relaciones, estrategias y significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos”* (IBID: p. 15), es decir, es imperante comprender a la escuela como un lugar donde se construyen conocimientos de tipo académico y también personales.

La presente investigación plantea, por tanto, que la escuela es un lugar de significación, en la medida que los estudiantes conjugan en ella su historia personal con las experiencias escolares; la escuela es también un espacio de

aprendizajes de vida, los estudiantes se constituyen en sujetos por medio de la socialización escolar y extra escolar. El concepto de significación aparece íntimamente ligado al concepto de experiencia, puesto que *“los individuos ya no se forman solamente en el aprendizaje de roles sucesivos propuestos a los estudiantes, sino en su capacidad para manejar sus experiencias escolares sucesivas [...] Combinan las lógicas del sistema: la integración de la cultura escolar, la construcción de estrategias sobre el mercado escolar, el manejo subjetivo de los conocimientos y las culturas que los portan. Los actores se socializan a través de estos diversos aprendizajes y se constituyen como sujetos en su capacidad de manejar su experiencia, de devenir, por una parte, en autores de su educación”* (IBID: p. 14) es decir, la experiencia escolar –que incluye todas las actividades anteriormente enunciadas- es una parte importante en la constitución de los sujetos, por lo tanto esta experiencia es significativa en cuanto aporta a su formación personal.

En fin, la enseñanza formal es la instancia donde se desarrollan experiencias que aportarán en la construcción de la identidad del sujeto. La significación de estas experiencias, en pos de un aprendizaje que sobrepasa lo académico, es lo que verdaderamente constituye a los sujetos que allí se forman: la capacidad de los jóvenes de integrar en sus experiencias personales, su contexto de vida, con las experiencias escolares; es la herramienta fundamental para su formación como sujetos.

Desde el ámbito de la Pedagogía, Álvaro Valenzuela (2000), plantea que la significación sólo se entiende en el campo del conocimiento, *“en efecto, no es razonable decir que un acto meramente natural, por ejemplo, biológico puro como sería la circulación de la sangre, tenga significación por sí mismo. Llega a*

tenerla, cuando accede al campo de la conciencia y se convierte en objeto de conocimiento". (IBID: p. 35), no obstante, el ingreso a la conciencia no asegura que la información o experiencia llegue a ser significativa, *"es el caso de habitual de aprendizajes rutinarios, memorísticos o inducidos compulsivamente"* (IBID: p. 36), por ende, la significación se torna una acción provista de voluntad e interés desprovisto de obligación o coacción, por el contrario, se trata de una acción voluntaria, libre y empática.

Para el profesor Valenzuela, la significación de un objeto de conocimiento necesita el cumplimiento de ciertos requisitos básicos: *"un darse cuenta de que ese algo está ante nuestra mente"* (IBID: p. 36), o sea de que lo cognoscible existe, es real, *"que lo rotulemos para poder nombrarlo"* (IBID: p. 36), incorporar en el lenguaje al objeto, pues solo de lo que se puede hablar puede tener significado, *"el nombrar no es un gesto suficiente. La plena significación supone un acto de revelación del ser que denominaremos inteligibilidad"* (IBID: p. 37), así se hace necesario un acercamiento profundo con el objeto, acercamiento que supere las apariencias, además, la significación para ser tal necesita la presencia de un Yo, de un Sujeto en relación con el Objeto, *"lo que esta ante la mente es objetal, pero no sería tal si no hubiere un sujeto pensante. Por lo tanto la referencia al sujeto es indispensable. No hay significación sino en y para un Yo con capacidad de abrirse a otros y a sí mismo, en cuanto puede ser considerado como otro"* (IBID: p. 37). También en este proceso de desarrollo de la significación no es posible obviar que se constituye dentro de un *mundo* con los requerimientos que esto implica, *"en primer termino, el de la concordancia con otros significados"* (IBID: p. 38), esto apunta a que lo cognoscible mentalmente debe ser coherente con su existencia física. Por último, una vez conocido profundamente, lo que otorga definitivamente la significación es la

incorporación de lo racional más lo emocional, *“el valor es un modo de ver la cosa que incluye o integra lo cognitivo y lo afectivo. No hay posibilidad de comprender la significación de un objeto, y por ende de un aprendizaje, sin recurrir a una teoría de los valores”* (IBID: p. 38).

Si bien desde el autor se puede hacer referencia a una significación personal (idiosincrásica) y a una significación social (colectiva), no hace una diferenciación entre ambas en su proceso de elaboración, no obstante sí reconoce una diferencia pero en el orden de la relación de poder entre ambas significaciones. Plantea directamente que hay una lucha entre las significaciones por imponerse o mantenerse en el ámbito público, *“a veces coinciden, pero muchas veces no coinciden. En este último caso se pueden producir fenómenos tales como la marginación y la alienación social que pueden culminar en segregación, ostracismo, exilio e incluso eliminación física”*. (IBID: p. 34). Es preciso hacer una detención en este punto, puesto que según la tesis de Valenzuela la *significación*, conceptualizado tanto desde lo cognitivo como de lo afectivo, por tanto subjetivo, es un ámbito de intereses importantísimo dentro de la vida social, donde de alguna manera se ponen en juego diferentes formas de ver y entender el mundo, *“al respecto, los sistemas educacionales son particularmente intolerantes y por lo general penalizan la diferencia y la singularidad de las personas”* (IBID: p. 34), de esta manera la escuela se muestra como una institución que apunta al levantamiento y hegemonía de determinadas significaciones por sobre otras.

Por otro lado, desde el propio campo de la pedagogía, la significación ha sido tratada por Juan Ruz (1996). Mirando desde una perspectiva ampliada, el autor propone que *“la teoría de la ciencia no se interroga ya sobre el sujeto que*

conoce; ella se orienta directamente hacia las ciencias como sistemas de proposiciones y de procedimientos" (IBID: p. 5), en este sentido, el proceso de observación y estudio de alguna realidad resulta ser casi automático, sin reflexión ni cuestionamiento. El asumir la realidad parece seguir el mismo patrón: el enfrentarse a ella es un proceso carente de comprensión. El método científico parece naturalizarse, perdiendo toda lógica de aprehensión de alguna realidad. Desde este punto de vista, se propone que *"es así como los sujetos que proceden según estas reglas pierden su significación para una teoría del conocimiento restringida a las metodologías; ellos no juegan ningún rol en la elucidación inmanente del proceso cognitivo"* (IBID: p. 5-6). Es así como no existe proceso reflexivo en el ejercicio del conocimiento.

Por tales motivos, el autor propone que un acto de significación no debe responder a lo propuesto anteriormente, es decir, las significaciones deben ser acciones cargadas de comprensión y reflexión, para tales efectos, Ruz propone el concepto de "autorreflexión" (IBID: 1996), donde un proceso de significado, no puede prescindir de esa característica. La autorreflexión es parte constituyente de la significación, solo así aquel que se relaciona con alguna realidad, la comprende y participa de ella realmente.

Considerando la reconstrucción del concepto de *significación* realizada anteriormente, es posible enunciar que esta –la significación– es un proceso realizado individualmente, pero siempre enmarcado dentro de un contexto que la condiciona. Bajo esta lógica, la significación que los sujetos realizan de un espacio social se perpetra por medio de las relaciones que estos construyen dentro de los mismos; es decir, las interacciones de los sujetos, en todos sus ámbitos, constituyen la experiencia por medio de la cual los sujetos significan y

resignifican estos espacios, a la vez que aportan a la construcción del mismo. De esta manera, la significación se presenta en la lógica de la dialéctica por medio de la cual los sujetos se relacionan con el espacio social: por un lado sus experiencias se desarrollan y constituyen dentro de cierto espacio; mientras que por otro, estas relaciones de interacción que los sujetos construyen dentro del mismo, son constituyentes del espacio social.

En este sentido, se presenta la significación como una construcción de carácter dual: es al mismo tiempo individual y colectiva, subjetiva y objetiva; en tanto se realiza en la individualidad de los sujetos dentro de los contextos de los que son parte. De esta forma, el acto de significar, es al mismo tiempo el acto de participar e interactuar en un conjunto de relaciones. Así entonces, el concepto de *significación* es reconstruido aquí como la forma en que los sujetos viven y piensan sus experiencias, que siempre son experiencias sociales.

II.1.2. El Concepto de Clima Institucional.

Otro concepto clave que guía el desarrollo de la investigación es *clima institucional*. En los estudios sobre educación, este concepto ha cobrado relevancia en la medida que envuelve a una gran gama de relaciones y participantes, pareciera haber consenso en la importancia del clima institucional dentro de las lógicas educacionales, como también en las de otras instituciones.

En este sentido el clima institucional escolar no solamente ha sido estudiado por pedagogos, los grandes pensadores sociales del siglo XX pusieron especial atención a entender ese clima institucional, es el caso de Michel Foucault (1975), quien realizará una crítica radical a la institución escolar donde, según sus planteamientos, esta asemeja a una cárcel o a un convento, en la cual se

moldean los cuerpos y las acciones de los seres humanos. *“El empleo del tiempo es una vieja herencia, las comunidades monásticas habían sin duda su modelo estricto. Rápidamente se difundió. Sus tres grandes procedimientos – establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas, regular los ciclos de repetición – coincidieron muy pronto en los colegios, los talleres y los hospitales”* (IBID: p. 153). En torno a los planteamientos de Foucault, el clima institucional puede ser interpretado como un gran espacio de reproducción social, donde se prepara a la mano de obra del futuro, una mano de obra sumisa y que acata instrucciones sin reflexionar.

Del mismo modo ese clima institucional permite la reproducción de la hegemonía dominante, a través de enseñar a los jóvenes y niños elementos básicos, como el orden, el respeto por las reglas y la sumisión hacia quienes las ejercen. Como ejemplo de lo anterior, el autor comprende que *“el examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una mirada vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar”* (IBID: p. 189). De acuerdo con lo anteriormente enunciado, el vigilar y el castigar parecen ser dos elementos constituyentes de la mayoría de los climas institucionales escolares.

En el mismo sentido, es posible concebir los climas institucionales como espacios de reproducción, desde los postulados de Pierre Bourdieu, siempre desde la lógica de relación entre un individuo y una cultura, el autor apunta a que la escuela es una herramienta para esa relación, donde los individuos deben asumir una cultura. Es en ese contexto donde el autor propone la crítica a la tecnocracia, al saber erudito. *“Lo que hoy está en juego, es la reconquista de la democracia contra la tecnocracia: hay que acabar con la tiranía de los expertos”*

(Bourdieu: 1995. p. 57). Esa pareciera la lógica en las relaciones sociales, y por lo tanto en el clima institucional, pareciera haber allí una tiranía de expertos, de eruditos.

Si se entiende el clima institucional como las relaciones que se dan entre sujetos situados en un contexto particular, Alan Touraine (1996) desde la sociología en su vertiente fenomenológica, plantea que son estas relaciones las que constituyen a los sujetos como tales. En este sentido, en una sociedad postindustrial donde dominan las lógicas de mercado, existe una crisis del sujeto ya que *“la personalidad, en una sociedad que tiende a organizarse a partir del consumo, no tiene principio de integración. La socialización descansaba sobre la adquisición de imágenes del tiempo y el espacio fuertemente asociadas una a otra. Hoy, al contrario, nos vemos cada vez más privados de espacio y tiempo socialmente definidos [...] Lo que en principio se percibe como crisis de la familia o la escuela, por lo tanto de la educación y de la socialización, es también una crisis de formación de la identidad personal”* (IBID: p. 62).

De esta forma, la experiencia del individuo es fundamental en su constitución como sujeto que conjuga dos mundos divididos, el de los mercados y el de las comunidades; *“el sujeto es el deseo del individuo de ser un actor”* (IBID: p. 66) en la medida que se libera de ambas formas, las rechaza por separado y las instrumentaliza en pos de su construcción como sujeto.

Lo que se pretende decir con esto es que los sujetos se constituyen como tales en relación con las experiencias que viven: en sentido práctico, los individuos deben separarse de las lógicas de mercado y las lógicas comunitarias, para que, desde la separación de los otros, se identifiquen como sujetos libres. De esta

forma, las relaciones sociales –componente del clima institucional- como las entiende este autor, son una continua constitución del Yo, ya que siempre se está frente a un otro del cual se puede diferenciar (IBID).

Siguiendo desde la Sociología, Berta Servat (2004), reflexiona sobre las implicancias del proceso educativo en la sociedad y su funcionamiento. Señala que es la educación la que cumple el rol de impulsar los cambios a nivel cultural y social que facilitan el desarrollo de las sociedades, este último entendido, según la autora, en términos de coherencia entre modernización y modernidad. *“La modernización se encuentra especialmente referida a la modificación substancial de las estructuras sociales, del marco legislativo y de los sistemas de conocimiento –especialmente los referidos a la ciencia y tecnología-. (.....) Por otra parte, la modernidad consiste en la existencia en los sujetos de un particular sistema de valores y de pautas de comportamiento, los que privilegian aspectos y situaciones de la vida en comunidad significativamente diferentes a los existentes en sociedades con un bajo nivel de desarrollo”.* (IBID: p. 213).

Siguiendo esta lógica, se postula a la Educación en el centro del proceso de desarrollo de la sociedad, asumiendo en esta sentido la necesidad de reflexionar sobre los roles de los actores involucrados en la institución escolar, puesto que su accionar afecta a la sociedad en su conjunto. De esta manera importa poner en el centro del debate el tema de la calidad y equidad en la educación, *“por calidad educativa entendemos el resultado con éxito del trabajo pedagógico en los alumnos, en las dimensiones del ser, del conocer del hacer y del sentir. Por equidad de la educación entendemos la universalidad de oportunidades para toda la población escolar en lo que concierne al acceso a un servicio educativo de calidad”.* (IBID: p.215).

Uno de los elementos señalados como causante de una baja calidad de la educación es la gestión presente en los centros educacionales. Se plantea la necesidad de incorporar herramientas más actualizadas en el ámbito de la gestión escolar, tanto a nivel financiero, técnico pedagógico y de recursos humanos. En este contexto, existe un consenso con relación a que el ambiente laboral juega un papel central en este sentido, puesto que según su calidad influye en el nivel de identificación y productividad de los trabajadores de la institución, por lo mismo, la autora plantea que un camino interesante para mejorar la gestión escolar es abrir el campo de participación de los docentes en la toma de decisiones importantes de la escuela. Se centra en los docentes debido a que son estos quienes pasan mayor tiempo con los estudiantes, acompañándolos en su proceso de desarrollo por tanto actores principales en el tipo de resultado de este proceso. *“Para que se concrete la participación efectiva y pertinente, las personas deben encontrarse suficientemente motivadas, y para estarlo, es necesario que funcione adecuadamente el proceso de comunicación interno de la organización”*, (IBID: p. 216).

Normalmente la toma de decisiones importantes dentro de los centros educacionales escapan al área de influencia de los docentes, *“(....) es preciso señalar que quienes toman las decisiones suelen ser una minoría. También, en muchas ocasiones, estos, solo cumplen una función de nexo o ejecutor de decisiones tomadas en instancias externas al colegio. (.....) Los profesores frecuentemente se encuentran marginados de los procesos de toma de decisiones, no sólo de los de naturaleza administrativa y financiera, también de los vinculados a temas pedagógicos”*. (IBID: p. 218). Esta marginación influye directamente en el nivel de satisfacción laboral y compromiso con la institución

educativa por parte del profesor, además, influye negativamente en la formación de los estudiantes, puesto que al ser socializados en contextos autoritarios, incorporan este tipo de funcionamiento como algo natural que aplican en su vida adulta en los diferentes ámbitos donde participa.

En la búsqueda de una mejora en la calidad de la educación se muestra necesario y urgente, según la autora, implementar una gestión que tenga como horizonte incluir a todos los miembros que participan en el proceso educativo, especialmente a los docentes puesto que, *“pueden aportar y asumir mayores responsabilidades, dadas sus capacidades profesionales que les facilitan la reflexión analítica de la realidad y la consecuente creación de estrategias de cambio. En el seno de una organización educativa la manifestación del espíritu y del intelecto de quienes tienen mucho que decir sobre los procesos de formación y de instrucción de los alumnos, va a condicionar la motivación, comunicación y clima laboral del establecimiento y, por lo tanto, la satisfacción, simultánea, de las necesidades individuales y de la organización”*. (IBID: p. 218).

Cabe decir, entonces, que el clima institucional es el espacio en donde se construyen las relaciones sociales; sin embargo, estas relaciones se encuentran además condicionadas por procesos psicológicos individuales. Así entonces, la psicología, desde la perspectiva de la psicología organizacional, presenta directrices para comprender el clima institucional desde el trasfondo de las relaciones sociales. En una primera instancia se conciben las relaciones sociales como un proceso de negociación, en donde las partes convienen acuerdos sobre los intercambios. Teniendo en cuenta que *“somos seres de relación: nacemos de una relación, nos humanizamos a través de una red de relaciones [...] En otras palabras: (que) no podemos no intercambiar cosas con los otros. Ya sean*

caricias, regalos, dinero, sexo, palabras o cualquier otro elemento real, simbólico o virtual" (Martíña: 1999. p. 23) no es posible negar la necesidad de compartir con otros a lo largo de la existencia.

En este sentido, la psicología organizacional se preocupa por reconocer las motivaciones intrínsecas de los sujetos para relacionarse; tomando en cuenta lo enunciado por Touraine en párrafos anteriores, es posible afirmar que las relaciones sociales son al mismo tiempo espacios de convivencia y espacios de individualidad en la medida que los sujetos se constituyen como tales en este proceso. Cercano a esta lógica, las relaciones sociales son el espacio para la constitución del yo, específicamente si se considera que *"en diversas razones [...] el ser humano inventa organizaciones o se incorpora a ellas, también como una oportunidad de realización personal, para mantener en alto su autoestima. [...] Es la persona, o el conjunto de ellas, quien tiene el poder de crear, mantener o destruir la identidad de una organización, o la institución misma, según crea o sienta que su autoestima y su crecimiento como persona dependen de ello"* (Zepeda, 1999: p. 9).

De esta manera, la organización social es un conjunto de relaciones tensionadas; se puede decir, entonces, que el clima institucional –entendido como las relaciones que allí se dan– es el ámbito donde se producen las negociaciones entre los sujetos para la satisfacción de metas propias. Las maniobras de costo/beneficio que se realizan son parte misma de las relaciones: sin ellas no existiría negociación, por lo que los sujetos no serían aptos de reconocer sus capacidades, en definitiva, la negociación es –según los psicólogos organizacionales– lo que define las organizaciones sociales en la medida que esta contribuye esencialmente en la definición del sujeto.

Por otra parte, desde el ámbito de la psicología educacional, Roberto Arístegui (y otros: 2005) aborda el tema del clima institucional relacionándolo con el estado de la sociedad chilena en su conjunto, *“es sabido que políticamente la sociedad chilena está dividida. Ahora también se sabe que está disociada y desgarrada por la desconfianza y el miedo. Si la cultura es por sí misma una manera de vivir juntos, los chilenos nos sentimos en gran medida extraños entre nosotros. Tenemos una imagen débil del nosotros: nos cuesta vivenciar la confianza y la amistad, así como el reconocimiento y el afecto que crea el tejido social. Los sentidos y los símbolos no nos resultan verosímiles; la imagen de pertenencia es poco creíble. En síntesis, tenemos una sociabilidad debilitada y un nosotros bajo sospecha”*. (IBID: p. 5).

Con respecto a lo anterior, y desde una mirada amplia, se presenta la interrogante sobre cómo construir comunidades dentro de los centros educacionales y dentro de la sociedad en su conjunto, con mayor precisión los autores se cuestionan sobre cómo enfrentar estas deficiencias desde el ámbito de la convivencia, *“para construir comunidades es preciso la habilitación y participación de los actores. En este sentido, la participación es una necesidad pedagógica. La participación es una exigencia de las instituciones educativas para aprender a convivir y al mismo tiempo de la sociedad para alcanzar mejores niveles de convivencia y de compromiso social. La participación de los actores, en los más diversos niveles de una comunidad educativa, apunta a convertirse en un factor habilitante para el ejercicio de una ciudadanía activa, crítica y solidaria en la vida económica, social y política de la comunidad nacional y global”*. (IBID: p.6).

De esta manera, se apunta al papel de la participación dentro de los grupos humanos como la vía de validación de lo social, o sea, el buen funcionamiento de la institución educacional va de la mano del nivel de participación de las personas que lo componen, fenómeno que condicionará a futuro el papel de estas personas en campo social y político de su comunidad. La instauración de un ambiente caracterizado por la participación abierta y voluntaria de los integrantes de la comunidad educativa en el funcionamiento de esta misma, implica que los esfuerzos sean entregados y exigidos más allá de lo restringido al ámbito instruccional o de conocimiento disciplinar en el aula, *“el compromiso que nace de participar activamente en la autocomprensión de una comunidad de intereses pedagógicos, como en el caso de una escuela, una universidad o un liceo, puede ser entendido como un contrato moral. La idea de un contrato moral en la escuela remite a profesores que están comprometidos al correcto ejercicio de su profesión, lo que supone poner en juego tanto un saber en un ámbito determinado del conocimiento, así como una actitud siempre abierta al diálogo, a fin de crear puentes y estimular la participación de los estudiantes”*. (IBID: p. 7), no restringiendo esta prerrogativa sólo al profesorado, sino que *“a su vez, a los estudiantes se les pide especialmente que alcancen progresivamente condiciones para la autorregulación de su conducta. De ahí la importancia de trabajar con ellos para que, llegado el caso, asuman también actitudes de empatía y de participación”*. (IBID: p. 7).

Otro campo disciplinario que aporta a la constitución del concepto que se propone es la sociología educacional, esta por su parte, se preocupa de las relaciones intraescuela, en especial es crítica a la forma tradicional de la escuela, es decir, critica la rigidez con que se estructura el organigrama escolar, además plantea que, mediante las reglas y los rituales de disciplinamiento, la

escuela *“controla su transmisión y la respuesta a la transmisión: (mediante) un orden instrumental que controla la transmisión de hechos, procedimientos y juicios implicados en la adquisición de destrezas específicas, y un orden expresivo que controla la transmisión de las creencias y el sistema moral.”* (Bernstein, 1977: p. 54). Es decir, se concibe a la escuela como un espacio de reproducción de las relaciones sociales, por medio del orden instrumental; así también la perciben Dubet y Martuccelli (1997) cuando plantean que *“la disciplina desempeña un rol esencial por el silencio, el dominio del cuerpo, la puesta en orden, y sobre todo con la construcción de una distancia [...] entre los niños, considerados como adultos, y los adultos”* (IBID: p. 36). En definitiva, las relaciones que se dan en la escuela están marcadas por la verticalidad y por una participación prácticamente nula de los actores que están involucrados en ella, es posible argumentar que la escuela *“reproduce a los individuos y reproduce las posiciones que ocupan”* (IBID: p. 27), por lo que se puede decir que se trata de una reproducción cultural que va más allá de una reproducción social. Esta función de socialización de la escuela, es la responsable de la preparación de individuos con capacidades y aptitudes para la vida en sociedad.

Por otro lado, las relaciones escolares no se componen solamente de aquellas ligadas a las normas, a los rituales de disciplinamiento; sino que también los rituales de diferenciación que se dan en la escuela permiten crear ciertos escapes a la estructura rígida imperante (Bernstein, 1977) en la medida que los actores sociales atenúan la relación entre el sistema educativo y el ocupacional, es decir mientras los estudiantes puedan generar nuevas formas de romper con el orden social reproducido por la escuela, podrán generar relaciones que van más allá de lo estrictamente académico.

Ligado a lo anterior es necesario puntualizar que la escuela es un espacio de reproducción, a la vez que uno de producción; donde los estudiantes pueden generar las instancias para sortear de manera favorable las imposiciones escolares. El clima institucional, en tanto las relaciones que se desarrollan dentro del ámbito escolar, *“no se reduce solamente a la clase – también hecha de mil relaciones entre maestros y alumnos-“* (IBID: p. 11) sino que también abarca las miles de otras relaciones dadas en la escuela, haciendo de esta *“uno de los espacios esenciales de la vida infantil y juvenil”* (IBID: p. 11) cuando en esta se desarrolla la socialización ligada al compañerismo, a la amistad, al amor, entre otras. No obstante lo anterior, estas experiencias de socialización se inscriben de alguna manera, dentro o en relación con la lógica del funcionamiento de las instituciones, situación que implica un cuestionamiento sobre su funcionamiento y papel social. Así, un intento de conceptualizar el carácter de las instituciones y las relaciones que se desarrollan dentro de estas, está presente en la obra de Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1988). Se plantea que: *“el argumento de Habermas según el cual la organización de la acción no se justifica sólo por las interpretaciones retrospectivas de la vida social, sino que la formación de la voluntad de acción también exige la creación de condiciones democráticas: los participantes han de estar en condiciones de poder decidir libremente, sobre la base de un discurso práctico colaborativo, qué líneas de acción van adoptar en sus intentos de cambiar la realidad social”.* (IBID: p 205). De esta forma se muestra que la acción reflexiva en el mundo debe tener como contrapartida un contexto de posibilidades de la ejecución de la misma, o sea, la necesidad primordial de un sustento de voluntades o visiones de mundo que sean coherentes con la acción transformadora.

Por esta razón es preciso analizar la forma en que las organizaciones se constituyen: *“Las instituciones son patrones de relación social formalizados como estructuras orgánicas; son creadas y recreadas por las prácticas que las sustentan y son reproducidas o transformadas mediante el mantenimiento, o por el contrario la transformación, de las prácticas que las constituyen. Entendidas así, las instituciones son maleables”*. (IBID: p. 205-206). Aceptada una vez la posibilidad de configurar y reconfigurar las instituciones, centrándose en este análisis en las educacionales, falta determinar quiénes pueden realizar estas configuraciones, *“pueden cambiar obedeciendo a la presión política “de arriba” o a la presión social ‘de abajo’. En cualquiera de estos casos, cambian, cambiando las prácticas de las personas que las constituyen. Por ejemplo, las políticas de las autoridades educativas se implantan mediante cambios en los procedimientos administrativos que a su vez modifican las prácticas de los que forman parte del sistema. En el plano de la escuela, si los practicantes de la educación determinan prácticas nuevas, los procedimientos administrativos antiguos encontrarán nuevas exigencias; bajo esta presión es posible que se modifiquen los procedimientos y que nazcan nuevas políticas a fin de legitimar esas nuevas prácticas”*. (IBID: p.206).

Bajo esta mirada, queda abierta la posibilidad de reconocer que la institución escolar y el clima institucional presente en esta es susceptible de ser transformado, intervenido, reemplazado, según las necesidades de los distintos sectores o participantes de la comunidad educativa, perspectiva que se constituye en una herramienta potente para prácticas que consideren a la escuela como un espacio de diálogo y transformación de la sociedad bajo presupuestos ligados a la democracia.

Desde el ámbito de la Pedagogía, más específicamente desde la Investigación Educativa, el equipo de investigadores Eduardo Astudillo, Sergio Barahona y Guido Guerrero (1997) proponen, para el mejoramiento de la puesta en marcha del “Programa de Mejoramiento de Escuelas Básicas de Sectores Pobres” (P-900) del Ministerio de Educación del Estado de Chile, un modelo de gestión estratégica que *“promueve la generación de estructuras más participativas en el sistema escolar y concibe a la organización como un sistema abierto al aprendizaje, en el cual la visión es el foco de atención hacia el futuro”*. (IBID: p. 164).

La especificidad de este modelo radica en la necesidad de involucrar a los diferentes actores presentes en la administración y funcionamiento de estos centros educacionales, estos son el Departamento de Educación Provincial, el Departamento de Administración de Educación Municipal o Corporación, y finalmente la Escuela. La acción o participación conjunta de estos actores se daría a través de la formación de Equipos de Gestión, tanto en el ámbito municipal como también dentro de la misma escuela, con el objetivo de crear una nueva cultura, más participativa y contextualizada, dentro de la organización educativa. La cultura organizacional involucra una visión determinada y asumida de entender la forma de dirigir el establecimiento, la que puede cambiar dependiendo el tipo de relaciones que el establecimiento mantiene con otras instituciones y la sociedad en general, *“de ahí que pueda sostenerse, que los miembros de la escuela tienen una determinada forma de relacionarse, un estilo profesional, normas implícitas de comportamiento grupal, formas de premiar o sancionar conductas y un código ético, entre otros aspectos”*. (IBID: p.164).

Considerando lo anterior, los autores plantean que los resultados de una escuela, en cuanto a calidad y desempeño profesional, no son resultados al azar, por el contrario, responden directamente al tipo de organización interna en todos sus niveles: pedagógicos, administrativos, financieros, etc., por lo mismo se pone la atención en la fundación de una metodología organizacional basada en el trabajo en equipo, el que tendrá su cauce dentro de los establecimientos a medida que estos sean capaces de conformar un Equipo de Gestión Participativo, *“cuyos énfasis centrales son: la gestión centrada en los beneficiarios, el trabajo en equipo, la cooperación y negociación como forma de elevar la efectividad y los beneficios mutuos, nuevas formas de comunicación, la búsqueda de un mejoramiento permanente de los procesos y la responsabilidad por los resultados, entre otros”*. (IBID: p. 165).

Basándose en los trabajos de Allen y Meyer (1990) y de Meyer, Allen y Smith (1993), el profesor Guillermo Zamora (2003) plantea la necesidad de investigar las características del compromiso que construyen los docentes con sus lugares de trabajo, o sea, con las instituciones educacionales.

Para comenzar se muestra necesario realizar una definición sobre esta relación, *“en términos tradicionales, la psicología laboral se ha referido al Compromiso organizacional como al grado en que un sujeto internaliza los valores y objetivos de su organización y siente una fuerte lealtad hacia su lugar de trabajo”*. (IBID: p. 300).

No obstante, inserto en un análisis desde la escuela, el profesor plantea tres tipos de Compromiso Organizacional, propuestos de forma original por los autores señalados al comienzo.

El primero es el Compromiso Organizacional Afectivo, *“se define como una identificación emocional de la persona hacia la organización y una implicación personal en las actividades de la misma”*. (IBID: p. 300-301). En este tipo de compromiso el docente permanece en la institución porque así lo quiere, porque se siente cómodo e identificado, presentando fuertes lazos afectivos con los integrantes del centro educacional. También se presenta esta relación afectuosa cuando los resultados académicos son exitosos, cuando logra un buen manejo de clase, con participación de los estudiantes, así siente que tiene un alto valor como profesional y como persona. Por lo tanto, desde las aportaciones rescatadas desde la investigación anglosajona se puede señalar que el Compromiso organizacional Afectivo se instala en el ámbito de las relaciones interpersonales, pero también desde el ámbito de los resultados profesionales, lo cual complejiza el constructo teórico.

El segundo es el Compromiso Organizacional Normativo el que *“se caracteriza por un sentimiento de obligación moral que desarrollan los sujetos al considerar que la permanencia en la organización es “lo correcto””*. (IBID: p. 302). En este caso los docentes presentan un compromiso que se muestra como una compensación por privilegios anteriormente recibido, es a un modo de devolución de favores, por tanto hay un sentimiento de deuda con el establecimiento que se va pagando a medida que se mantiene allí. En definitiva los docentes se mantienen en el centro educacional porque sienten que deben hacerlo.

Finalmente, el tercero es el Compromiso Organizacional Calculativo el cual *“se caracteriza porque la intención de permanencia se basa en contrapesar los*

costos que el sujeto asocia con dejar la organización en que trabaja". (IBID: p. 302). Hay aquí presente una racionalidad de costo/beneficio, donde los docentes cambian de establecimiento solo cuando en el nuevo establecimiento gana más dinero o más estatus o cuando los privilegios que abandona no son tan importantes como para detenerlo.

En la aplicación de este modelo anglosajón a la realidad chilena, específicamente a un grupo de profesores de educación básica de la ciudad de Santiago, el profesor Guillermo Zamora comenta que efectivamente se reconocen en los discursos de los docentes estos tres tipos de compromiso, con una inclinación de interacción o interdependencia del aspecto afectivo con el normativo, aunque es posible encontrarlos de forma autónoma en el estudio. Por otra parte señala que el compromiso calculativo está integrado también por la falta de alternativa laboral, condición no comentada por el estudio preliminar.

También desde la Pedagogía, Isabel Fernández (1999), en el estudio de la violencia escolar se cuestiona sobre cuál es el rol de la escuela en esta situación de conflicto. Si bien en el nivel de violencia presente en la juventud contemporánea se pueden apreciar elementos que influyen en esta desde el ámbito externo como desde el ámbito interno, *"los elementos exteriores a la escuela que, aunque decisivos en la formación de los rasgos de personalidad de los alumnos, se mantienen lejanos a la acción directa y controlada dentro de la institución escolar. Estos son: contexto social, características familiares y medios de comunicación"*. (IBID: p. 31).

Existen estos ámbitos de influencia externos, que se muestran incluso como más válidos que el discurso escolar, manifestando de esta manera que el proceso de

educación de las nuevas generaciones es un trabajo de la sociedad en su conjunto, lo cual requiere un trabajo en equipo, colaborativo y comprensivo. No obstante, también se presentan elementos al alcance de la acción la escuela, que influyen en los niveles de violencia escolar, *“tenemos elementos endógenos o de contacto directo dentro de la escuela que podemos y debemos tratar, al prevenir y responder a actos violentos o conflictivos dentro de nuestras escuelas; estos son: clima escolar, relaciones interpersonales, rasgos personales de los alumnos en conflicto”*. (IBID: p. 31 - 32).

La autora reconoce que el clima escolar está, de alguna manera, atravesado por los problemas propios de la escuela actual, además de la marcada recepción y constante adecuación de la cultura en la que se inserta la escuela. Con lo anterior, la autora reconoce, en primer lugar, una crisis de los valores fundantes de la escuela, o sea, realiza una crítica en torno al sentido de la escuela en la sociedad del siglo XXI caracterizada por la globalización y la caída de elementos tradicionales de cohesión social como la política, la familia, etc. Asimismo, identifica como problema dentro del clima escolar, las constantes disputas sobre la distribución de los espacios, tiempo y contenidos desde diversos sectores opinantes de la realidad educativa. Finalmente, se caracteriza como problema central la importancia desmedida que tiene la evaluación entendida como calificación dentro del sistema escolar, donde no se termina atendiendo las necesidades particulares de los estudiantes, dando como resultado el contexto crítico del fracaso escolar.

Otros problemas son el desajuste entre estudiantes de diferentes valores culturales con respecto al centro educativo, la tensión de poder entre el rol del profesor y el rol de estudiantes, alto número de estudiantes frente a la

imposibilidad de una atención de calidad por parte de profesores que se ven sobrepasados de sus posibilidades profesionales, etc. Estos y otros problemas influyen en la conformación de un clima escolar que tiende a generar reacciones de tipo violento entre estudiantes, y entre estos y profesores.

En concordancia a los problemas señalados anteriormente, es que el clima escolar se muestra como un ámbito de intervención importante en el trabajo de evitar y manejar la violencia dentro de la institución escolar. El hecho que el clima escolar influya de forma importante en el nivel de violencia, implica el reconocimiento de la acción de la escuela en este problema, por tanto posibilita pensar en acciones en pro de mejorar este problema, en definitiva entrega la instancia de reconocer un espacio de influencia directa en la actitud de los estudiantes y de profesores con respecto a lo que es un ambiente apropiado para el funcionamiento social. *“El microsistema, la minisociedad que supone todo centro, con su propia cultura escolar, alberga un potencial de cambio. La creación de un entramado social que favorezca las buenas conductas, el respeto mutuo, la disciplina, el autocontrol, la responsabilidad y la corresponsabilidad, son valores en sí mismos hacia los que toda escuela tiende o debe tender. (...) Esto implica un consenso, un “ethos” asumido por el colectivo, que conlleva unos procesos democráticos para llegar a acuerdos”.* (IBID: p. 77). No obstante esto se logra a lo largo de un proceso pensado y discutido por la mayor cantidad de actores del centro escolar posible. Se dice que a mayor cantidad y calidad de procesos de convivencia intencionada y planificada, más son las posibilidades de un clima satisfactorio. El tipo o calidad de clima que resulte en el centro escolar no corresponde a la agregación de una acción tras otra, sino que se constituye de un proceso multidimensional y amplio, donde cabe la opinión de todos los participantes de la institución, donde todas las acciones influyen en el

tipo de clima, por ende el resultado será en definitiva el “clima social” o “estilo relacional” que el mismo centro se dé a sus integrantes. Planteando así el clima, de forma tan amplia, se muestra necesaria la reflexión que realiza desde la Pedagogía Tomaz Tadeu Da Silva en relación al poder socializador del currículum, presente en las instituciones educacionales, en este sentido, el autor propone que *“el poder socializador de la escuela no debe ser buscado solamente en aquello que es oficialmente proclamado como su currículum explícito, sino también (y tal vez principalmente) en el currículum oculto expresado por las prácticas y experiencias que ella propicia”* (IBID: año. P 123).

En este sentido, siguiendo a Da Silva, se pueden comprender las manifestaciones del clima institucional, y al mismo, como expresión de un currículum oculto, es por esta razón que se hace menester poner atención a ese currículum, ya que *“en un campo donde las ideas y su manifestación verbal son tan valorizadas, como lo es el campo educacional, es necesario subrayar con mucho énfasis el poder que tiene la ideología inscripta en las prácticas y en los rituales escolares para modelar y fabricar conciencias”* (IBID: p 124). Desde este punto de vista, el clima institucional es sin duda un espacio donde se encuentra funcionando un currículum oculto.

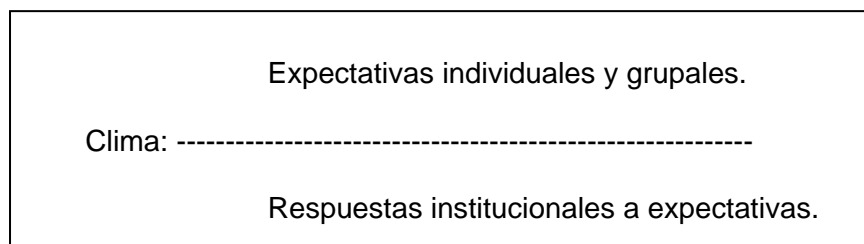
Por otro lado, en la definición y problematización del clima institucional, son fundamentales las aportaciones realizadas por Fernando Onetto (2004), posicionado desde el estudio de los climas educacionales, el autor propone las características de un clima institucional educacional favorable para la no violencia, sobre este aspecto es necesario considerar que *“las relaciones de asimetría de poder son riesgosas”* (IBID: p 15). En el mismo sentido, el autor define a la cultura institucional como “un sedimento de una historia compartida,

en esa historia se van constituyendo algunas costumbres compartidas, se constituyen tradiciones y rituales con fuerte poder para transferir valores y disvalores” (IBID: p. 16 – 17). Sin embargo, esa cultura institucional no es completamente autónoma, *“las culturas institucionales expresan y son permeables a los cambios de la cultura y del contexto social”* (IBID: p 17).

En el mismo sentido, para el autor, recobra importancia como concepto fundamental el concepto de *normas*, *“en las escuelas, las llamadas normas de disciplina son formadoras de valores tanto si existe potencia o impotencia normativa en las escuelas, es decir, tienen o no recursos para hacer respetar esas normas por parte de los alumnos y de los niños y adolescentes que concurren a ellas”* (IBID p. 18).

Tomando en cuenta lo anterior, para el autor, *“se constituye una especie de ecuación o, mejor dicho, relación proporcional, que sostiene el clima institucional”* (IBID: p. 19)

Cuadro N° 1.



Fuente: Onetto 2004. p. 19.

Al final de este recorrido, con respecto al clima institucional, se puede plantear la diversidad de aportaciones y visiones que alimentan la articulación de dicho concepto en pos de los objetivos de este trabajo. Así, se realzan como

elementos significativos en la rearticulación, a la visión del clima institucional como un espacio de control y disciplinamiento social, donde los sujetos son distribuidos y organizados según intereses sustentados desde la hegemonía política y cultural. En este sentido, el clima institucional escolar se articula y define como las relaciones que se desarrollan al interior del establecimiento, teniendo en consideración elementos de carácter político, cultural, social, ético, administrativo, etc., que atraviesan dichas relaciones.

II.1.3. Concepto de Escuela Progresista.

Desde una mirada Sociológica, la reconstrucción del concepto de Escuela Progresista encuentra eco en los aportes de Manuel Antonio Garretón (2006). Este, junto con argumentar y constituir las características esenciales de una Universidad progresista, desarrolla postulados que iluminan la discusión del progresismo como concepto tal, y al mismo tiempo se logran extrapolar dichas aportaciones hacia la constitución de un concepto más amplio, por ejemplo: escuela progresista.

Desde estos planteamientos entonces, se puede establecer que *“ser progresista hoy, es la lucha por la constitución de actores autónomos, que además sean capaces de representarse en el plano político”*. (IBID: p. 3).

Del mismo modo, desde las proposiciones del autor, es posible rescatar la idea de que el ser progresista es un acto contextualizado, por lo tanto la escuela progresista es aquella que participa de los debates a nivel nacional en pro de conquistas democráticas que tiendan a ir minimizando el legado político de la

dictadura. Es por esto que *“ser progresista en Chile, es luchar por la transformación de la institucionalidad heredada, con sus correcciones, a una institucionalidad verdaderamente democrática”* (IBID: p. 3). De esta manera, el progresismo, puede ser interpretado a partir de lo expuesto por el autor en cuestión, como la actividad incansable por “superar” o “mejorar” el contexto en que se vive, por lo mismo, *“de modo entonces, el progresismo está inscrito en toda acción humana que se opone a la mantención de las cosas”* (IBID: p. 4). Mantención que puede ser interpretada como la intención de naturalizar los resultados desiguales e inequitativos de las relaciones de producción y de la transmisión del valor cultural y social dentro de la sociedad.

Una de las aportaciones fundamentales que se han hecho en relación a este concepto, son los postulados de Paulo Freire: su *pedagogía del oprimido*, su *pedagogía de la autonomía* y su *pedagogía de la esperanza* son claros ejemplos del tipo de educación y de escuela que plantea el autor, una educación libertaria, popular y emancipadora.

En esta perspectiva, una de las características fundamentales que debiera tener una escuela progresista, siguiendo la teoría del Freire, sería la capacidad de mantener viva la esperanza de una sociedad mejor, de un mundo mejor, por esto *“sin poder negar siquiera la desesperanza como algo concreto y sin desconocer las razones históricas, económicas y sociales que la explican, no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño”* (Freire: 2004. p. 8).

De la misma forma, es menester entender que la esperanza no es un medio acabado para la transformación social, sino sólo un factor constituyente de la

misma, en este sentido, *“pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad, es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fatalismo”* (IBID: p. 8).

Dentro de una lógica, parecida, aunque con grandes matices, es posible ubicar, en relación a la idea de una escuela progresista, las aportaciones de Henry Giroux (1983). Este pensador de la educación, contribuye desde la óptica de la “teoría de la resistencia”, contraponiéndola a las “teorías de la reproducción” planteadas por otros autores.

En este sentido, el autor intenta dotar a la escuela de posibilidades transformativas de la sociedad, postulando a que, *“el valor último de la noción de resistencia debe ser medido no solo por el grado en que promueve pensamiento crítico y acción reflexiva sino, más importante aún, por el grado en que contiene la posibilidad de galvanizar la lucha política colectiva entre padres, maestros y estudiantes alrededor de las ideas de poder y determinación social”* (IBID: p.24).

Otra de las principales características que pueden pensarse dentro de los elementos constituyentes de una escuela progresista, están representadas por las aportaciones de Fernando Onetto (2003), específicamente en el análisis de cómo se constituiría un clima institucional de carácter progresista. A este respecto, el autor señala que *“una escuela que no se conecta con lo propio, sin silencio y una escuela que silencia voces, que no escucha diferentes narraciones, homogénea que no da oportunidades de expresión, generan malestar”* (IBID: P. 3).

Al mismo tiempo, una de las características constituyentes que deben estar presentes en los climas institucionales de carácter progresistas, son aquellas que tienen que ver con la libertad que se da a los participantes de ese clima, por estas razones, en un clima institucional escolar *“donde existen espacios de autonomía y no todo está prescrito, hay pertenencia”* (IBID: p. 3).

En relación con lo anterior, otra característica fundamental que debiera tener una escuela de carácter progresista, es poseer, precisamente, un currículum progresista. Más allá de sus contenidos disciplinares, las aportaciones que realiza Tomaz Tadeu Da Silva, cobran relevancia es este sentido. Es así entonces como, de acuerdo con el autor, es necesario pensar en un currículum creado desde la particularidad de cada realidad, *“no tienen sentido las tentativas de construir un currículo crítico, universal, abstracto”* (IBID: p. 136).

En este sentido, la idea de una escuela progresista y de un currículum progresista se supedita a una necesaria contextualización, dejando de lado y abandonando pretensiones de universalidad, es por esto que *“las tentativas de construir una pedagogía crítica abstractamente, deducida de modo lógico y formal, y universalmente válida, tienden a ignorar el carácter histórico y concreto de las diversas prácticas educativas y sus conexiones con importantes movimientos sociales. Por los mismos motivos, esa búsqueda frenética de lo que constituiría la gran pedagogía crítica, hace tabla rasa de toda tradición progresista y socialista en educación”* (IBID: p. 137).

Analizando el concepto de *escuelas progresistas*, desde la pedagogía en su vertiente *crítica*, Ricardo Troncoso (2005) analiza la institución escolar desde una mirada amplia, caracterizándola a partir de dos concepciones antagónicas:

por un lado *Aula* y por otro lado conceptualizada como *Jaula*. En relación a la escuela como *Jaula* entiende que: *“sólo procura ser congruente con las reglas sociales establecidas y que no se propone dar acceso sino a las habilidades consideradas “imprescindibles” para desenvolverse socialmente”*. (IBID: p.45).

De esta forma la escuela se muestra como un espacio donde se impone a los estudiantes una forma de mirar y entender el mundo, *“es decir: eduquemos a los sujetos para que estos se adapten a hacer lo que nos parece necesario que hagan, para que encajen en la dinámica social de la manera menos irruptiva posible. Esta especie de domesticamiento, o en lenguaje más actual de “entrenamiento”, pugna con la noción de sujeto libre y autoconsciente de la filosofía moderna, aunque el dispositivo pedagógico no reconoce esta tensión, pues se halla concentrado en hacer lo mejor posible para todos los alumnos”*. (IBID: p.45). En esta perspectiva se muestra necesario reflexionar sobre qué ocurre con la racionalidad o subjetividad de los estudiantes y profesores dentro de un establecimiento conceptualizado como *Jaula*, *“cuando el dispositivo pedagógico se establece desde el poder central, tanto educadores como educandos se transforman en piezas (importantes pero piezas al fin) de una actividad donde el elemento activo no son ellos, sino un deber ser que es funcional a determinados requerimientos sociales (previamente trazados desde la dimensión política, según la idea de progreso que ella concibe)”*. (IBID: p.45). Entonces, la escuela concebida de esta manera superpone los intereses instrumentales de desarrollo económico determinados por la estructura dirigente de la sociedad, por sobre un desarrollo integral o ligados al mundo cotidiano de los estudiantes, más ligado a los intereses locales que generales.

En oposición directa a esta visión de escuela dirigida se propone al *Aula*: *“Una pedagogía crítica, en cambio, estará más por la generación de saberes que apunten a los problemas vitales del alumno, en función de superar su posible estado de pobreza, permitir su autoconocimiento y desarrollar aquellas áreas que estén en consonancia con sus intereses. Y si bien aquí estamos prescribiendo, sólo lo hacemos una vez que hemos adoptado como punto de referencia la realidad específica del alumno”*. (IBID: p.45). En este escenario se plantea la problemática de cómo, desde el espacio escolar, dar respuesta a la diversidad de intereses y a la necesidad, por otra parte, de mantener la cohesión social, este último requerimiento básico para dar sustento a la comunidad de sujetos sociales. Frente a esta problemática se plantea que: *“No es difícil pensar a la escuela como una instancia donde cultivar las diferencias individuales y, en consonancia con ello, como un escenario privilegiado para el desarrollo de la tolerancia en contextos multiculturales. Lo difícil es hacerlo mientras el currículo prescrito está estandarizado y los planes de estudio no se condicen con las realidades culturales que conviven al interior de las escuelas [...] Por ende, lo que ocurre en definitiva es que, en aras de mantener la cohesión social y un ideal competitivo y disciplinado de sujeto, se desdeña el tratamiento de las diferencias temáticas que plantea la diversidad de cada escuela”*. (IBID: p.46).

Sin embargo, se anuncia que no todas las escuelas son determinadas bajo esta lógica de forma completa, *“Quizás una excepción a lo anterior se ha visto en las llamadas escuelas Alternativas, donde los énfasis educativos son más variados y plásticos, pero cuyo acceso está condicionado a un nivel de ingresos que resulta inalcanzable para la mayoría. [...] Los discursos pedagógicos “progresistas” aceptan la diversidad y hasta se inspiran en ella, pero incluso en estos espacios*

la práctica suele decir otra cosa: los jóvenes aparecen como sospechosos si pertenecen a ciertas sensibilidades artísticas, de vestimenta y de intervención sobre el cuerpo propio". (IBID: p.47). Así, la proposición de *escuelas progresistas* se muestra como una discusión compleja y contradictoria, según el autor difícil de llevar a cabo de forma práctica respetando sus principios, de esta forma se muestra necesario continuar con la conceptualización de este núcleo conceptual desde otras perspectivas.

Siguiendo esta lógica, Catalina Albacete, Isabel Cárdenas y Consuelo Delgado (2002) proponen el ejercicio de la enseñanza – aprendizaje de manera democrática; para ello conceptualizan al ideal de escuela democrática como una institución en donde *"la participación en el centro docente [...] no sólo es un medio para alcanzar ciertos objetivos sino que constituye un fin en sí misma en la medida en que su ejercicio permite configurar en el alumno un estilo de vida democrático y le prepara para ejercitar su derecho de ciudadanía"* (IBID: 2002 p. 113). En este sentido, una escuela democrática es aquella en donde las relaciones sociales se dan de manera horizontal, todos los actores escolares – directivos, profesores, estudiantes- son partícipes en las decisiones escolares.

La verdadera consecución de una enseñanza –aprendizaje democrática en la escuela, pasa tanto por los esfuerzos que realicen los estudiantes de tener una participación en el centro educacional, como también por las políticas y reformas que proponga la institución en pos de la construcción de la democracia dentro de la misma.

De esta forma, si se considera que participar es una *"acción comunitaria que consiste en intervenir de forma activa en la sociedad de manera libre y*

responsable” (IBID: p. 93) es imperantemente necesaria la libertad de los estudiantes en cuanto sujetos con voz y voto en la construcción del proyecto de escuela que ellos desean. Esta participación de los estudiantes en los distintos ámbitos de la escuela puede ir desde la selección de contenidos, pasando por la construcción y colaboración en la elaboración de criterios de evaluación, hasta llegar a la constitución de un centro de estudiantes con mayor arraigo y decisión en los centros educativos.

Por su parte, el centro educativo deberá *“orientar sus conceptos teóricos, sus estrategias, y sus técnicas intentando configurar y desarrollar dos tipos de valores: los que profundizan en la consolidación de la propia identidad –actitudes de responsabilidad individual- simultáneamente con los que inciden en las relaciones con los ámbitos ajenos, con la alteridad –actitudes de socialización-. La potenciación de ambos tipos de valores permite al ciudadano configurar su propia vida, libre e independiente, pero a su vez inseparable del proceso que le lleva a convivir y a participar en los diversos colectivos en los que, espontánea o voluntariamente, se desarrollan sus relaciones sociales”* (IBID: p .100)

En relación con lo anterior se puede argüir que una escuela progresista, es aquella que es democrática, es decir, aquella en cuyas políticas se encuentra explícita la intención de realizar un proyecto de escuela más participativa, donde todos los estamentos de la escuela tengan voz, pero por sobre todo, voto en las decisiones. Así pues, el concepto de escuela progresista contiene en sí tanto las relaciones que se dan dentro del aula como fuera de ella; la enseñanza-aprendizaje democrática que propone Albacete no pasa tan sólo por políticas de mayor representatividad de los estudiantes, sino que conlleva una práctica intra-aula abierta y horizontal.

En esta misma línea James Beane y Michel Apple (1997) conceptualizan a las escuelas democráticas como instituciones que intentan poner en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia. Estas disposiciones y oportunidades implican dos líneas de trabajo; una es crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela, la otra es crear un currículo que aporte experiencias democráticas a los jóvenes. (IBID).

En consecuencia, en las escuelas democráticas los jóvenes y docentes colaboran en la planificación, llegando a la toma de decisiones que responden a intereses y aspiraciones de ambos. Sin embargo, ambos autores tensionan la idea de Albacete, Cárdenas y Delgado en cuanto la participación es 'tener voz y voto', puesto que una verdadera democracia, de verdadera participación cuestionaría *"como encajar los diversos puntos de vista en la frágil ecuación que pone en equilibrio los intereses particulares y el bien común más amplio de la comunidad democrática"* (IBIB: p. 33).

Por otro lado, los autores recalcan la importancia de que la práctica pedagógica democrática esté sustentada en una base curricular democrática; ya que *"en una sociedad democrática, ningún individuo o grupo de interés puede reclamar la propiedad en exclusiva de un conocimiento y significado posible. Del mismo modo, un currículo democrático incluye no sólo lo que los adultos piensan que es importante, sino también preguntas y preocupaciones que los jóvenes tienen sobre sí mismos y su mundo. Un currículo democrático invita a los jóvenes a despojarse de un rol pasivo de consumidores de conocimiento y asumir el papel activo de 'fabricantes de significados'"* (IBID: p. 51).

Así entonces, si se piensa en la escuela progresista como una institución con base democrática, se comprende que esta es una institución abierta, donde todos los actores escolares -llámense directivos, profesores, estudiantes, padres y apoderados- son partícipes de la construcción de la escuela en términos de los objetivos y fines que se proponen de la enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se habla de una escuela progresista que ha dado un paso más allá; y es capaz de practicar la democracia tanto dentro de las aulas, como también fuera de ellas.

Siguiendo desde la pedagogía, pero ahora desde una mirada de la educación en valores, Roberto Aristegui y otros (2004) plantean que *“la legitimación de un saber pedagógico propio preocupado por la convivencia y la diversidad es posible a través de procesos de pensamiento reflexivo caracterizados nítidamente por el diálogo, la intersubjetividad, la participación democrática y la mediación de los conflictos”* (IBID: p. 5) Es así que una ‘pedagogía de la convivencia’ se traduce en una escuela de carácter progresista, ya que integra en ella el diálogo como base del accionar escolar.

En este sentido, una escuela progresista se caracterizaría por el respeto a la diversidad como base de una sana convivencia escolar. En palabras de los autores: *“se entiende que los temas de convivencia tienen que ver con la comunicación y se ubican en la perspectiva de la lógica de la ‘acción comunicativa’, y, por tanto de la construcción de acuerdos”*. (IBID: p. 6) De esta forma, según los autores, el diálogo es el medio por el cual se puede construir una democracia en la institución escolar; para ello es necesaria una “pedagogía

de la convivencia”, una pedagogía que tenga como base el diálogo y el respeto a todos los actores de la institución escolar.

Finalmente se puede pensar la escuela progresista como un espacio de participación; entendiendo que esta *“es una exigencia de las instituciones educativas para aprender a convivir y al mismo tiempo de la sociedad para alcanzar mejores niveles de convivencia y de compromiso social. La participación de los actores, en los más diversos niveles de una comunidad educativa, apunta a convertirse en un factor habilitante para el ejercicio de una ciudadanía activa, crítica y solidaria en la vida económica, social y política de la comunidad nacional y global”* (IBID: p. 10) En definitiva, la escuela progresista no intenta convertirse solamente en una escuela democrática, sino que intenta ir más allá y realizar un cambio en la sociedad, su fin es que los estudiantes aprendan a convivir de acuerdo a las nuevas necesidades que les presenta la sociedad en un contexto globalizado, es decir respetando las individualidades de cada persona.

Siguiendo en la vertiente de la educación en valores, Jesús Triguero y Raúl Cheix (1996), apelan a que la escuela tradicional debe cambiar los valores que la sustentan puesto que *“no son pocas las interpelaciones que hoy, en clave de modernidad y postmodernidad, se hacen a la educación respecto del sentido del hombre, del mundo y de la historia”* (IBID: p. 349), esta tarea que la sociedad le exige a la educación hoy, es precisamente preparar a los estudiantes para una sociedad democrática.

Es aquí donde la educación en valores cobra relevancia teniendo en cuenta que en la escuela *“siempre hay un ‘currículum oculto’ de contenido axiológico, desde*

cuya perspectiva, consciente o inconscientemente, se diseñan todas las tomas de decisiones. Y es este código de valores implícito el que determina la calidad educativa de un sistema” (IBID: p. 357). Por ende, es necesario despejar cada vez más el currículum oculto, haciendo explícitos los valores que mueven la acción educativa en la escuela para que de esta manera el estudiante se acerque a esos valores y comprenda los rasgos que lo hacen “valer”, para luego escoger entre todos aquellos valores que se le presentan, incorporando ese valor en su vida cotidiana (IBID).

En definitiva, la educación en valores, tal y como la plantean Triguero y Cheix, aporta a la conceptualización de escuela progresista en la medida que esta intenta develar el currículum oculto de las escuelas, para construir en conjunto la serie de valores que sustentarán el accionar pedagógico en el establecimiento. Es decir, propone a su vez una participación en la construcción del proyecto de escuela que se desea.

Así también Juan Samaniego propone “Cambiar la institución para formar en valores” (2001), de esta forma plantea que *“la formación en valores supera la enseñanza discursiva y se sitúa en la promoción y creación de espacios educativos que estimulen el ejercicio de relaciones de convivencia basadas en el “respeto al otro” y en la construcción colectiva de normas”* (IBID: p. 2), es decir, no se trata tan sólo de una retórica moralizadora que proponga valores a seguir, se trata, en cambio, de una práctica sustentada en valores, en la enseñanza práctica en valores. Por otro lado, los valores que sirvan de sustento para la enseñanza-aprendizaje deben ser valores consensuados y contextualizados en la vida de los estudiantes; por ello es necesario el diálogo como base de una educación en valores que se presente democrática.

De esta manera, la educación en valores es la base de las escuelas progresistas, en la medida en que estas practican la educación en valores como una forma de construir igualdad dentro de la escuela, con el fin de abarcar, luego, la sociedad. Finalmente se puede argumentar que es necesario dejar atrás a la escuela tradicional, es hora de *“cambiar las instituciones, volverlas forjadoras de participación, de respeto y de valoración por toda expresión de identidad y diferencias individuales y grupales. Volverlas, en suma, generadoras de un clima que posibilite el ejercicio de valores en lo cotidiano, en las aulas, los patios, en las instancias de decisión”* (IBID: p. 4). Las escuelas progresistas son pioneras en este cambio ya que en su esencia son *“espacios protectores de derechos y responsabilidades de niños, jóvenes, maestros y padres de familia. Instituciones, en suma, que aportan de manera sustancial a la construcción de un proyecto de sociedad que cree en la democracia”* (IBID: p. 4).

Tomando estas aportaciones sobre la escuela progresista, a pesar de la variedad de autores y puntos de análisis, se puede esgrimir que se reconoce un sentido común entre la mayoría de estos escritos. Este apunta a que la escuela progresista porta en su configuración una intención sería por desligar a la educación de cualquier práctica inscrita en los intereses de la estructura dominante, inclinándose así, a instaurar dentro de la escuela, toda esperanza y acción reflexiva para transformar las condiciones de vida de los estudiantes hacia un contexto que sea respetuoso con los intereses y necesidades de estos, donde toda acción pedagógica sea a la vez una acción política fundada, cuya base primera sea la construcción de relaciones de tipo democráticas, para dar paso a la posterior la necesidad de transformar la sociedad.

II.2.- CONCEPTOS FUNDANTES: LA APUESTA TEORICA DE LA INVESTIGACIÓN.

II.2.1. La integración de los conceptos fundantes.

Teniendo en consideración la revisión bibliográfica expuesta anteriormente, donde se han presentado, lo más acabadamente posible, las principales teorías, disciplinas y autores que tratan directa o indirectamente los tres grandes temas que componen el presente proyecto de investigación, la postura teórica que servirá de base para la presente investigación se define a partir de dos grandes criterios.

En primer lugar, se considera que los grandes temas propuestos, en el sentido que esta investigación propone, no presentan un acabado desarrollo teórico desde la perspectiva de los distintos autores y teorías revisadas. Por lo tanto, y en segundo lugar, la opción teórica que la investigación asume representa tanto una opción personal de los autores del proyecto de investigación, junto con un esfuerzo por ocupar teorías y aportaciones que no necesariamente trabajan explícitamente los temas evocados en la investigación, pero que sin embargo representan una alternativa teórica relevante para el análisis y comprensión de los focos conceptuales que se pretenden desarrollar en la misma.

Por estas razones, esta vez no se realizará la división de los focos conceptuales, sino que, tanto la significación, el clima institucional y las escuelas progresistas serán tratadas conjuntamente, intentando rescatar en cada una de las teorías asumidas como la base teórica de la presente, las interrelaciones entre ambas, entre las teorías asumidas y los focos conceptuales.

Desde los postulados precedentes, una primera aproximación hacia aquello que se considerará el prisma por medio del cual se mira la investigación, está constituida desde las aportaciones de Paulo Freire (2002), aportes que nos proponen, de alguna manera, el amplio marco por donde transita una escuela progresista, y nos señalan, de modo general, las características que debieran existir en este tipo de escuelas. En este sentido resulta necesario tener en cuenta que *“una de las tareas del educador o la educadora progresista, a través del análisis político, serio y correcto, es descubrir las posibilidades –cualquiera que sean los obstáculos- para la esperanza, sin la cual poco podemos hacer porque difícilmente luchamos, y cuando luchamos como desesperanzados o desesperados es la nuestra una lucha suicida, un cuerpo a cuerpo puramente vengativo”*. (IBID: p.9). Tomando en cuenta las letras precedentes, es posible proponer que una de las principales características propuestas por Freire, en relación a lo que es una educación o escuela progresista, apunta a que esta debe obligatoriamente buscar, producir y entregar esperanzas a los educandos y a la sociedad misma. Esperanza entendida como posibilidad de cambio, posibilidad de mejorar las condiciones de existencia y justicia social. En estos términos una práctica desesperanzada por parte de la institución escolar no tiene sentido de existencia más allá del mantenimiento de las relaciones fundadas en la desigualdad y la desesperación.

En este sentido, es menester tener en consideración que *“pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fatalismo. Pero prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar el mundo, como si la lucha pudiera reducirse exclusivamente a actos calculados, a la pura*

cientificidad, es frívola ilusión. Prescindir de la esperanza que se funda no sólo en la verdad sino en la calidad ética de la lucha es negarle uno de sus soportes fundamentales". (IBID: p. 8).

Otro aspecto central rescatado desde las teorías de Paulo Freire apunta a la relación que él atribuye al conocimiento académico, profesional, y la transformación del mundo, a este respecto Freire constituye una relación de complementariedad donde el actuar pedagógico e intelectual es una fase o una etapa dentro de los muchos necesarios para la transformación social de la realidad. Es por esto que *"[...] alcanzar la comprensión más crítica de la situación de opresión todavía no libera a los oprimidos. Sin embargo, al desnudarla dan un paso para superarla, siempre que se empeñen en la lucha política por la transformación de las condiciones concretas en que se da la opresión [...] la educación, en cuanto práctica reveladora, gnoseológica, no efectúa por sí sola la transformación del mundo, aunque es necesaria para ella". (IBID: p. 29).*

Siguiendo esta lógica, un educador progresista debe tener clara la realidad social e individual de sus educandos, por esto debe ser siempre capaz de contextualizar sus acciones pedagógicas, no debe desconocer, subestimar o negar los saberes con los que los educandos llegan a la escuela. En palabras del autor *"es preciso que el educador o la educadora sepan que su "aquí" y su "ahora" son casi siempre "allá" para el educando. Incluso cuando el sueño del educador es no sólo poner su "aquí y ahora", su saber, al alcance del educando, sino ir más allá de su "aquí y ahora" con él o comprender, feliz, que el educando supera su "aquí", para que ese sueño se realice tiene que partir del "aquí" del educando y no del suyo propio". (IBID: p. 55).*

Es por esto que una institución progresista se puede señalar como aquella que involucra y respeta la individualidad de los estudiantes, aquella que reconoce la diferencia, tanto a nivel valórico como intelectual, y no intenta eliminarla, sino tomarla como parte propia del desafío institucional.

Otro aporte que se desprende desde la lectura de Freire a la conceptualización de lo que es una escuela progresista va dirigido a la incompatibilidad de este tipo de escuela con las prácticas discriminatorias, ya sean de género, raciales, de etnia, entre otras. Así por ejemplo *“la discriminación de la mujer, expresada y efectuada por el discurso machista y encarnada en prácticas concretas, es una forma colonial de tratarla, incompatible por lo tanto con cualquier posición progresista, de mujer o de hombre, poco importa”*. (IBID: p. 64).

En el mismo sentido las aportaciones del autor contribuyen a pensar la escuela progresista en cuanto a que *“el rechazo de la ideología machista, que implica necesariamente la recreación del lenguaje, es parte del sueño posible a favor del cambio del mundo [...] Cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo. La relación lenguaje-pensamiento-mundo es una relación dialéctica, procesal, contradictoria”*. (IBID: p. 64).

De esta manera, el autor pone hincapié en la importancia de revisar críticamente la circulación de la ideología opresora, reproductora, en todos los ámbitos de las relaciones que se establecen dentro de la escuela. Uno de estos ámbitos propiamente tal es el lenguaje, para Freire el lenguaje es la conexión entre el pensamiento y el mundo, o sea, sólo tiene posibilidad de existencia aquello que podemos pensar y después nombrar. Por esta razón, el cambio del mundo

implica un cambio del mismo lenguaje. Así, una escuela progresista, es aquella que también, es capaz de proponer nuevas formas de pensar y nombrar el mundo, formas que también inspiran nuevas estrategias de actuar en el mundo. En definitiva, formas de ser en el mundo, que no impliquen el abandono de la autonomía.

Siguiendo la lógica anteriormente propuesta, el autor es claro y preciso en manifestar la completa incompatibilidad entre una educación que se declara progresista y cualquier forma de discriminación; ya sea, como ya se ha dicho, de carácter racial, de género o clasista. Por esto *“lo que quiero decir es lo siguiente: que alguien se vuelva machista, racista, clasista, lo que sea, pero que se asuma como trasgresor de la naturaleza humana. Que no me venga con justificaciones genéticas, sociológicas o históricas o filosóficas para explicar la superioridad de la blanquitud sobre la negritud, de los hombres sobre las mujeres, de los patronos sobre los empleados. Cualquier discriminación es inmoral y luchar contra ella es un deber por mas que se reconozca la fuerza de los condicionamientos que hay que enfrentar”*. (IBID: 2004 p. 59).

Una característica importante de una institución progresista apunta a que las relaciones entre enseñanza y aprendizaje, entre profesor y estudiante, no deben ser relaciones totalitarias, sino que, por el contrario, deben estar cargadas de una comprensión de los conocimientos y limitaciones del otro. Es por esto que *“para que quien sabe pueda enseñar a quien no sabe es preciso que quien enseña sepa que no sabe todo y que quien aprende sepa que no lo ignora todo [...] sin este saber dialéctico sobre el saber y sobre la ignorancia es imposible que quien sabe enseñe a quien no sabe dentro de una perspectiva democrática y progresista”*. (IBID: p. 180).

Por otra parte, la escuela progresista es aquella capaz de poner su función en la sociedad al servicio del cambio, al servicio de la reflexión crítica de la realidad social, esto inevitablemente implica la obligación de un posicionamiento frente a los conflictos de la sociedad, *“es por eso también por lo que no me parece posible ni aceptable la posición ingenua o, peor, astutamente neutral de quien estudia, ya sea el físico, el biólogo, el sociólogo, el matemático, o el pensador de la educación. Nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los otros de manera neutral”*. (IBID: 2004: 75).

En el mismo sentido, aquellas personas que participen y sean parte activa, constituyente y comprometida de la escuela progresista poseen, dentro de sus fundamentos básicos un estado de rebeldía para con la sociedad actual, es así como *“no es en la resignación en la que nos afirmamos, sino en la rebeldía frente a las injusticias. Una de las cuestiones centrales que tenemos que trabajar es la de convertir las posturas rebeldes en posturas revolucionarias que nos involucren en el proceso radical de transformación del mundo. La rebeldía es un punto de partida indispensable, es el detonante de la ira justa, pero no es suficiente. La rebeldía en cuanto denuncia necesita prolongarse hasta una posición más radical y crítica, la revolucionaria, fundamentalmente anunciadora. La transformación del mundo implica establecer una dialéctica entre la denuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación, que es, en el fondo, nuestro sueño”*. (IBID: p.76-77).

Del mismo modo, apropiada resulta la advertencia hecha por el propio autor en torno a que en ocasiones las escuelas dominantes pretenderán pasar por progresistas, para ocultar así su verdadero interés reproductivo. Es en este

punto donde es necesario tener en cuenta que *“desde el punto de vista de los intereses dominantes, no hay duda de que la educación debe ser una práctica inmovilizadora y encubridora de verdades. Sin embargo, cada vez que la coyuntura lo exige, la educación dominante es progresista a su manera, progresista “a medias”*” (IBID: p. 95). Por lo tanto, solo aquella educación que se base en la crítica a la sociedad actual y a la emancipación de los sujetos en relación a la misma, podrá ser considerada, efectivamente, como progresista.

En conclusión y recogiendo todo lo planteado anteriormente, podemos decir que la idea de una educación progresista, constituida desde los aportes de Freire, se resume en la idea de que: *“para mí es una inmoralidad que a los intereses radicalmente humanos se sobrepongan, como se viene haciendo, los intereses del mercado. Continúo alerta a la advertencia de Marx, sobre la necesidad del radicalismo para estar siempre despierto a todo lo que respecta a la defensa de los intereses humanos”*. (IBID: p. 96).

Los postulados anteriormente presentados, se presentan como aquellos principios que la escuela progresista asume como misión, como práctica diaria y sistemática. Postulados que encuentran resonancia en las aportaciones de Manuel Antonio Garretón (2006), quien contribuye con sus postulados a sistematizar el progresismo en si, y por tanto, a proponer elementos que son necesarios de tener en cuenta a la hora de constituir una institución educativa progresista.

En este sentido, Garretón propone características esenciales que el ser progresista hoy debiera contener, por un lado *“el ser progresista hoy, es la lucha por la constitución de actores autónomos”* (IBID: p. 3). Y al mismo tiempo, como

práctica contextualizadora, “*ser progresista hoy es la lucha implacable contra las desigualdades*” (IBID: p. 3).

Teniendo en consideración los postulados enunciados en el párrafo anterior, el propio Garretón constituye, no sólo algunas características de una persona progresista, sino también las de una institución educativa con dicha posición, sobre este respecto el autor propone que “*progresismo, entonces, es la voluntad de cambio orientada hacia la liberación de todo aquello que signifique en general dominación, pero sobre todo, aquello que impide la capacidad de realización como sujeto. Y entonces, esto es lo que definiría en términos genéricos, lo que diríamos un ser o una institución progresista. La que lucha la que se desarrolla en términos de liberar formas de dominación, de opresión y generar fuerzas que afirman capacidades, condiciones que afirman el hecho de ser sujeto y de determinar la historia*” (IBID: p. 2).

Lo expresado anteriormente, tanto los aportes de Freire como de Garretón, son elementos que de cierta manera se constituyen como el “deber ser” de una institución educativa, en este caso, de carácter progresista. De acuerdo con la lógica de la presente investigación, y constituyendo lo anterior, las escuelas progresistas, como el discurso que es significado por los estudiantes para constituir así el clima institucional, es necesario preguntarse sobre la forma en que se desarrolla esa significación, es decir, la forma en que los estudiantes interactúan con respecto a la escuela, y a ella dentro de la sociedad.

Para estos efectos, una de las principales aportaciones teóricas que ilumina el desarrollo en el cual la investigación pretende desenvolverse, está representado por los postulados de Pierre Bourdieu (1996) este autor propone, en primer

lugar, el concepto de la “violencia simbólica”, este alude a la capacidad de ciertos grupos humanos de imponer significaciones a otros, con la característica de que esta imposición, por un lado se muestra válida y propia, y por otro esa validez impuesta, oculta la arbitrariedad que subyace a esa imposición. En palabras de Bourdieu *“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 fuerzas”* (IBID: p. 44).

Siguiendo la misma lógica, el autor propone que la escuela es, quizá, la instancia máxima donde se ejerce y reproducen los mecanismos de la violencia simbólica. Si se considera que la escuela es una instancia reproductora, ella como institución es una de la protagonistas del proceso de naturalización de la imposición simbólica; asimismo, considerando que la escuela es uno de los principales medios de socialización, las relaciones de significación que se dan en ella es un preámbulo de la forma naturalizada en que las personas significarán la sociedad.

“[...] la acción pedagógica implica el trabajo pedagógico como trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, ósea, un habitus como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural, capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada” (IBID. p: 72). En este sentido, la noción de Habitus propuesta por el autor apunta a conceptualizar la acción de inculcar a las personas, en este caso a los estudiantes, una forma de entender y de actuar en el mundo, por lo tanto, este habitus va más allá de un campo meramente

académico, sino que también influye otras esferas de la vida, como la moral, la sexual, la laboral, entre otras.

Es así como la participación de un clima institucional escolar, mirado desde Bourdieu, es una significación de un habitus, ese habitus pretende reproducirse en el clima institucional de la escuela donde ese habitus *“es un cuerpo socializado, un cuerpo estructurado, un cuerpo que se ha incorporado a las estructuras inmanentes de un mundo o de un sector particular de este mundo, de un campo, y que estructura la percepción de este mundo y también la acción de este mundo”* (IBID: 1997 p. 28).

De acuerdo con lo anterior, es necesario pensar que la teoría de la reproducción expuesta por Bourdieu se condice, y tiene relación, con la forma en que los estudiantes se relacionan, significan, un clima institucional escolar tradicional, donde en ellos se reproduce el habitus. Es por esto que *“el sistema de enseñanza sólo logra realizar perfectamente su función ideológica de legitimación del orden establecido porque esta obra maestra de mecaniza social, logra ocultar como por un encajonamiento de cajas con doble fondo, las relaciones que, en una sociedad dividida en clases, unen la función de inculcación, es decir, la función de integración intelectual y moral, a la función de observación de la estructura de las relaciones de clases característica de esta sociedad”* (IBID: 1996 p. 255).

Sin embargo, el propio autor propone la posibilidad de escapar y de resistir ese habitus. Por tales razones, extrapolando los aportes de Bourdieu, el clima institucional escolar, de una escuela progresista, en contraposición a una escuela tradicional, se constituiría como aquel en donde no se ejerce una

violencia simbólica sobre los estudiantes, como aquel clima institucional donde no se intenta reproducir un habitus; es decir, donde las significaciones que construyen los estudiantes no son impuestas.

Para no caer en confusiones y reafirmando el carácter marxista y neomarxista que la investigación contiene, *“la noción de reproducción es indisociable de la teorización marxiana de la sociedad capitalista [...] abandonar la noción de reproducción en el análisis de la dinámica educativa en la sociedad capitalista significa simplemente renunciar a un análisis marxista de la educación”*. (Da Silva: 1995. p. 83-84). Dicho ya esto, la investigación toma en cuenta la teoría de la reproducción como forma de relación entre los sujetos y la educación, pero al igual que Da Silva, no comparte los argumentos que se han esgrimido sobre ella. En este sentido las teorías de la reproducción, desde un análisis superficial han sido llamadas “mecanicistas”, “reduccionistas”, “funcionalistas”, que suponen total pasividad de los actores sociales y que ignoran el conflicto, la contradicción y la resistencia. Ante esto, si bien las teorías de la reproducción son categóricas, *“no hay ningún indicio de que una perspectiva más optimista vaya a contribuir o haya contribuido para cambiar el funcionamiento de nuestras escuelas y nuestra sociedad. A despecho de la ardiente retórica optimista de algunos educadores la educación y las otras esferas continúan produciendo los elementos básicos de una sociedad injusta y desigual”* (IBID: p. 84).

Por esta razón, la investigación recoge los aportes de la teoría de la reproducción como constructo analítico para comprender las relaciones entre la sociedad y el sujeto, esto desde dos argumentos centrales. En primer término porque *“el rechazo de las teorías de la reproducción no ha sido acompañado por ninguna teorización más abarcativa o apropiada de las relaciones entre*

educación y sociedad. Su rechazo tampoco tiene como base una argumentación decisiva, sino que –la mayoría de las veces- lo fue a través de calificaciones y matizaciones que constituyen más un refinamiento de sus postulados básicos que su desconsideración pura y simple. En el balance global, el concepto de reproducción continua siendo un concepto de gran importancia analítica y de un alcance teórico bastante amplio en la tarea de comprender la dinámica en la relación entre educación y sociedad”. (IBID: p. 91).

Es por esta razón que la teoría de la reproducción no cierra las puertas de una autonomía o resistencia por parte de los sujetos en la estructura de la escuela, y desde ahí la presente investigación constituye a la significación de los estudiantes, de climas institucionales progresistas, como aquella alternativa. Sobre esto podemos considerar que *“la educación sería, entonces, al mismo tiempo producción y reproducción, inculcación y resistencia, continuidad y discontinuidad, repetición y ruptura, mantenimiento y renovación. Sería justamente la tensión constante entre esos dos polos lo que caracterizaría al proceso de funcionamiento de la educación [...] en algunos momentos de ese proceso de elaboración teórica es el aspecto reproductivo el que se enfatiza; en otros por el contrario, se resalta el aspecto productivo de la educación”.* (IBID: p. 94).

Por tanto, la investigación asume desde los aportes de Tomaz Tadeu Da Silva, que la educación, que la escuela, posee aquella doble característica, la de reproducir y la de producir. De modo general, esta conceptualización estaría en concordancia con la división que la investigación ha propuesto sobre las escuelas, estableciendo a la escuela tradicional como aquella que reproduce, mientras que la progresista podría ser aquella que produce, y que por lo tanto

resiste. Siguiendo la lógica anterior, la investigación asume como fundamento teórico la teoría de la reproducción compartiendo que *“contrariamente a aquello que acabó siendo considerado como la tesis central de las teorías de la reproducción, gracias a ciertas versiones simplificadas de segunda mano, ninguna de ellas postuló que la educación estaba inexorablemente y para siempre condenada a lo límites de la reproducción. En las teorizaciones marxistas, por ejemplo siempre existió la posibilidad de contradicciones entre los elementos diversos de la estructura social capitalista”*. (IBID: p. 105). Por esta razón, más que una limitación o reducción de la posibilidad de análisis del mundo social, la teoría de la reproducción se constituye en una herramienta potente de estudio y comprensión de las dinámicas de estructuración y funcionamiento de la sociedad y la escuela. Considerando esto, el presente proyecto de investigación comparte la idea de que *“sin una teoría de la reproducción estaremos ciegos, actuando de forma errática e inconscientes acerca de lo que determina nuestras acciones. Sin una teoría de la producción, seremos incapaces, ignorantes de nuestro papel en una dinámica social que de cualquier forma estará en movimiento, produciendo y reproduciendo”*. (IBID: p. 111). Esto entonces, será la base teórica al momento de intentar comprender e interpretar las significaciones de los estudiantes en un clima institucional en el contexto de una escuela con tradición progresista.

Una vez problematizada las dinámicas que caracterizan la forma y dirección de la relación entre la educación y/o la escuela y los estudiantes, se vuelve menester argumentar sobre la forma en que los estudiantes, como sujetos, se relacionan con dicha escuela, proceso que se ha denominado, de la misma forma, significación. Para tales efectos se tornan oportunos y coherentes los aportes de la geografía humanística, específicamente desde los postulados de

Tuan (1977) y de Lowenthal (1961), puesto que desde ellos se puede inferir que el espacio social es significado mediante la experiencia del sujeto. En este sentido, la relación experiencial que construye el sujeto con respecto al espacio social da como resultado una cierta significación de éste. Como dice Lowenthal *“cada imagen, cada idea acerca del mundo, está compuesta, luego, de experiencia personal, aprendizaje, imaginación, y memoria. [...] Todos los tipos de experiencia, desde esos íntimamente ligados a nuestro mundo cotidiano hasta aquellos que parecen alejados, se juntan para armar nuestro cuadro individual de la realidad”*. (IBID: p. 216). En esta línea, se identifica el lugar como centro de significación y foco de vinculación emocional para el hombre y el paisaje (Tuan: 1977); de la misma forma se significan las relaciones de los grupos humanos, el clima institucional, en la medida en que los sujetos son partícipes de este grupo humano. Es decir, mediante la experiencia construida en determinado clima institucional se construye también la consiguiente significación.

De este modo, desde los postulados de Lowenthal y Tuan, es posible rearticular el concepto de significación, hacia las relaciones sociales teniendo en consideración que *“las ciencias sociales obtienen conocimientos del mundo humano al examinar las instituciones sociales, que se pueden considerar ejemplos de la inventiva humana y también fuerzas limitadoras de la libre actividad de los individuos [...] así también consigue comprender el mundo humano al estudiar las relaciones de las mismas personas así como sus sentimientos e ideas con respecto al espacio y lugar”* (IBID: 1976 p. 266). En definitiva, el clima institucional del cual los sujetos son parte, es significado mediante las experiencias que estos construyen en él.

Asimismo, la significación del espacio se realiza teniendo en cuenta una visión de mundo compartida por la comunidad; es decir, el contexto influye a los sujetos en su representación del espacio, *“la visión compartida del mundo es también transitoria: no es ni el mundo que nuestros padres conocieron ni el que nuestros hijos conocerán. No sólo la tierra está en constante fluir, sino que cada generación haya nuevos hechos e inventa nuevos conceptos para ocuparse de ellos [...] La visión del mundo que construyen los geógrafos debe ser creada de nuevo en cada generación, no sólo porque la realidad cambia, sino porque las preocupaciones humanas varían”* (Lowenthal: 1961 p.195) Si bien se trata de un conocimiento mediado por el contexto en el cual se insertan los sujetos, estos son válidos ya que da cuenta de la propia experiencia, lo que permite reconocer múltiples significados de un mismo espacio. De esta forma la significación, hace referencia a la relación entre experiencia (sentimientos, sentidos) y contexto.

De todo lo anterior es posible concluir, en primer lugar que el acto de significar está dado por la relación experiencial y participante que se construye entre un sujeto y un espacio social, en este caso específico, entre los estudiantes y el clima institucional escolar. Asimismo, y en segundo lugar, los sujetos –los estudiantes- no poseen una relación de sujeto-objeto con el clima institucional, sino que son parte integrante, constituyente del mismo.

En definitiva, rescatando los aportes de Tuan y Lowenthal es posible argumentar que la significación es constitutiva de las relaciones entre sujetos; puesto que, por un lado, los estudiantes significan el clima institucional en la medida en que participan en este, en la medida en que lo experimentan, y también en la medida en que este clima les otorga herramientas para la interacción; más por otro lado, la significación de los estudiantes es también constructora de este clima

institucional, en tanto los estudiantes aportan sus conjuntos de símbolos y signos a dicho clima. Por consiguiente, la investigación se refiere a la forma en que la significación que los estudiantes construyen genera un clima institucional progresista, en tanto esta –la significación– es concebida como el acto de participar de dicho clima; una participación dialógica, que por una parte es condicionada por el contexto en el cual se desarrolla, y por otra entrega –y por lo tanto– transforma el mismo.

Esta interpretación de la significación inscrita en las relaciones entre personas y espacios, constitutiva a partir de experiencias recíprocas y directas donde los sentidos juegan un rol fundamental, se muestra necesario así, instalar esta reflexión de manera más específica en el contexto de la escuela. A partir de este requerimiento, se muestra necesario un acercamiento a las aportaciones de Fernando Onetto (2004). Este autor plantea la concepción del “factor H”, es decir el factor humano. El autor señala que la institución escolar puede ser evaluada, no solo a partir de las pruebas estandarizadas, de resultados académicos, sino que también a partir de la calidad de las relaciones que crean las personas dentro de la institución. Esta entrada más subjetiva a la escuela nos inserta en la conceptualización de lo que el autor propone como “clima institucional”. Donde *“el clima de un grupo humano resulta calificado por los objetivos que lo agrupan”*. (IBID: p. 10).

Teniendo en cuenta que el clima institucional representa, de cierta forma, una abstracción simplificada de la vida social, en el cual se constituyen las características que las personas tendrán para relacionarse con la sociedad, al ser la escuela un espacio fundamental de socialización, es necesario tener en cuenta que “[...] *tampoco se puede decir que las escuelas sean reproductoras*

pasivas de los climas sociales, por el contrario, los filtran y los pueden compensar o reforzar” (IBID: p. 13). Desde estas palabras se puede encontrar, entonces, la doble posibilidad de climas institucionales: por un lado aquellos que solo reproducen las lógicas hegemónicas, y por otro, aquellos que generan lógicas alternativas, incluso opuestas, a las lógicas dominantes.

Uno de los aspectos fundamentales que es necesario rescatar desde la teoría de Onetto para complementar teóricamente los focos conceptuales que tratara nuestra investigación, aspectos ya revisados en la primera parte del marco teórico, dicen relación con la denominada “cultura institucional”, esta “*es un “sedimento” de una historia compartida. En esa historia se van constituyendo algunas costumbres compartidas, se construyen tradiciones y rituales con fuerte poder para transferir valores y disvalores. Esta historia tiene momentos fuertes: los mandatos fundacionales, las etapas de crisis y refundación, los cambios generacionales. La historia no se detiene ni dentro ni fuera de la institución. Las culturas institucionales expresan y son permeables a los cambios de la cultura y del contexto social” (IBID: p. 16 – 17). Así, la cultura institucional se constituye, junto a las prácticas profesionales, las reglas constitutivas de los vínculos y las normas, en lo que el autor denomina como “enseñantes colectivos”, o sea, dentro de la institución educacional no solamente se enseñan y se transmiten valores y formas de entender el mundo en el aula, estos componentes señalados con anterioridad también portan y transmiten mensajes que pueden ser o no ser asumidos por el resto de los integrantes de la institución.*

Siguiendo los postulados anteriores, y en pos de un acercamiento entre los focos conceptuales que guían la presente investigación, Onetto entrega elementos que nos permiten enunciar que “*si nos ayudamos a mejorar nuestras estrategias*

de relación con los demás y frente a las cosas, se vivirá en la escuela un clima de mayor bienestar y tendrá menos costos humanos la tarea de enseñar y de aprender”, es decir, un clima institucional basado en relaciones simétricas es el paso inicial para la construcción de un clima con cada vez mayores grados de participación y voluntad de cambio.

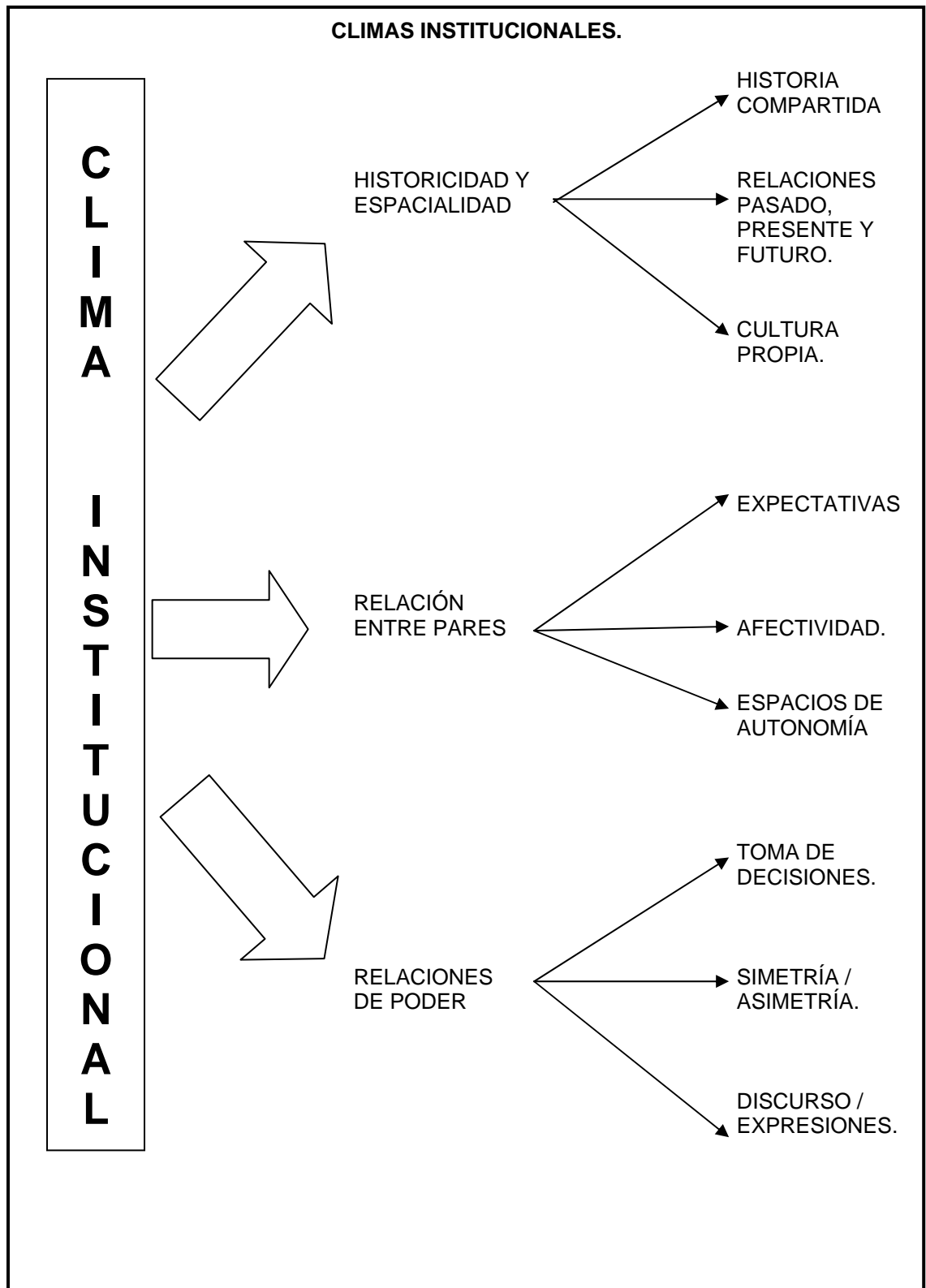
A modo de síntesis, los planteamientos hasta aquí presentados se constituyen como la reconceptualización de los conceptos fundantes que enmarcan el norte de la presente investigación. La significación de los estudiantes en contextos de climas institucionales progresistas, será estudiada, comprendida y analizada desde los planteamientos aquí propuestos, desde aquello que en las páginas precedentes ha quedado plasmado como la reconstrucción y la articulación de dichos conceptos fundantes. Que sean ellos los que muestren el sentido que la investigación pretende recorrer, aquel que busca pensar el objetivo de estudio de la presente como una alternativa al desesperanzador concierto de la mayor parte de las escuelas en Chile.

II.2.2. La construcción de un sustento teórico.

Considerando la construcción de los principales argumentos teóricos que sustentan la investigación realizada en los párrafos precedentes, se vuelve necesario construir instancias teóricas que sirvan precisamente como artefactos prediseñados para la interpretación de la realidad, en este caso, del objeto de estudio. En este sentido, la teoría revisada y articulada propone algunos elementos que han sido rescatados para generar la topología construida, de este modo, la construcción que la investigación ha hecho sobre el clima institucional

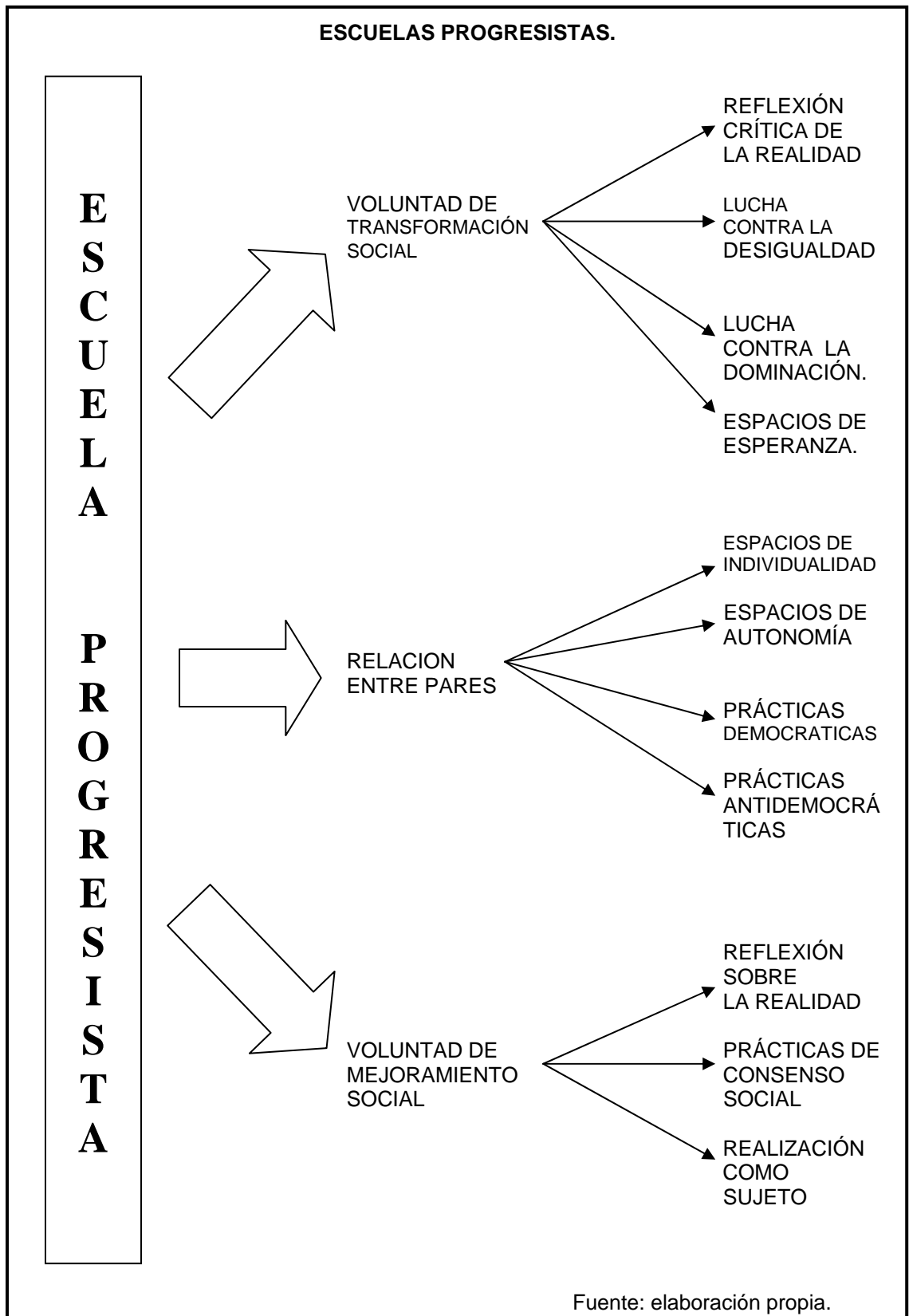
permite establecer que dichos climas se pueden caracterizar por tres argumentos centrales, al mismo tiempo, los discursos de escuelas progresistas, poseen también tres elementos constituyentes. Es necesario reafirmar que esta topología se ha construido desde la teoría que alimenta a la investigación, por lo cual ya presenta la posición particular de la misma, como se muestran en el siguiente mapa conceptual:

Cuadro N° 2



Fuente: elaboración propia.

Cuadro N° 3.



El *cuadro n° 1* muestra que los climas institucionales pueden clasificarse de acuerdo a características esenciales, que si bien no son discriminatorias entre sí, una tiene más fuerza por sobre las otras. De este modo, existen tres tipos de climas institucionales; los que se configuran en base a su historicidad y espacialidad, los que se caracterizan principalmente por dar relevancia a las relaciones entre actores y los que se configuran desde la importancia en las relaciones de poder. A su vez, aquellos climas que se configuran en base a su historicidad y espacialidad, ponen especial atención a la historia compartida, a las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, y a la cultura propia que se da en ellos. Al mismo tiempo aquellos climas en donde priman las relaciones entre actores se fortifican la afectividad, las expectativas y los espacios de autonomía. En el mismo sentido, los climas en donde existe preocupación por las relaciones de poder, se busca subrayar lo referente a la toma de decisiones, a la simetría y asimetría en las relaciones y a dar importancia a las expresiones y los discursos que estén presentes en él.

En la misma lógica, y teniendo en consideración el *cuadro n°2*, es posible diferenciar tres tipos de discursos de escuelas progresistas, cuyas características no son excluyentes de las demás, pero donde una prima por sobre la otra. Se constituyen por tanto las escuelas progresistas que tienen voluntad de transformación social, las que se centran en la relación entre actores y las que poseen voluntad de mejoramiento social. El discurso orientado a la voluntad de transformación social se caracteriza, a su vez, por potenciar los espacios de esperanza y de reflexión crítica de la realidad al mismo tiempo de que lucha contra la desigualdad y la discriminación. En el mismo sentido, el discurso que potencia la relación entre actores prioriza los espacios de autonomía y de individualidad, al mismo tiempo que le da importancia a prácticas

antidiscriminatorias y democráticas. La misma lógica existe en los discursos orientados al mejoramiento social, donde se privilegian la reflexión de la sociedad en el ánimo del consenso social, y donde se fomenta la realización personal de los sujetos.

Considerando lo anterior, la investigación propone una tipología que ha sido construida desde la conjugación de aquello que ha sido establecido como clima institucional y como escuela progresista. Las interrelaciones que se dan entre los argumentos teóricos que dan vida a estas dos conceptualizaciones, proponen características que dan sustento a situaciones, a instancias que han sido nombradas como tipos de climas institucionales progresistas. Por lo tanto, conjugando los tipos de climas institucionales con los discursos de escuelas progresistas se ha construido la siguiente matriz teórica, de igual forma se propone una definición para cada tipo de situación:

Cuadro N° 4. *Matriz Teórica: Climas Institucionales Progresistas (C.I.P)
Relaciones entre Clima Institucional y Escuela Progresista.*

CLIMA INSTITUCIONAL / ESCUELA PROGRESISTA	I- Climas institucionales que se estructuran en base a su Historicidad / espacialidad:	II- Climas institucionales que se estructuran en base a la relación entre actores:	III- Clima institucionales que se estructuran en base a relaciones de poder:
I- Discursos progresistas orientados a la voluntad de transformación social.	1.- C.I.P. Emancipadores	2.- C.I.P. Libertarios	3.- C.I.P. Horizontales
II- Discurso progresistas orientados a la formación de sujetos.	4.- C.I.P. Ciudadanos	5.- C.I.P. Comunitarios	6.- C.I.P. Participativos
III- Discursos progresistas orientados al mejoramiento social.	7.- C.I.P. Pluralistas	8.- C.I.P. Fraternos	9.- C.I.P. Abiertos

Fuente: elaboración propia.

II.2.2.1. Propuesta de tipología para Climas Institucionales Progresistas.

1.- Climas Institucionales Progresistas Emancipadores:

Este tipo de clima se basa en la relación que se puede proyectar entre los climas institucionales que se caracterizan por definirse en torno a su historicidad y espacialidad y un discurso progresista que levanta la voluntad de cambio y transformación social. En este sentido, la relación existente se basa en la conexión entre un discurso progresista que promueve espacios de esperanza orientados hacia el cambio, acompañado de una reflexión crítica de la realidad, tanto del espacio educacional como de la sociedad en su conjunto, reflexión que se compone fundamentalmente en los postulados que asumen como necesaria la lucha contra la dominación y las desigualdades, características constituyentes de la sociedad actual; y los climas institucionales que promueven una relación entre los distintos protagonistas, basada en el hecho de compartir una historia común que contiene tristezas y alegrías erguidas al fragor de la propia historia, que contiene esperanzas y decepciones surgidas desde la propia misión que el establecimiento se propone y alimenta, sumado a ella una comunión entre el recuerdo del pasado, la vivencia del presente y la esperanza hacia un futuro del cual se es parte constituyente, proyectando de este modo, una cultura propia que se construye desde la doble dimensión incluyente de la experiencia interna y su proyección y conexión con lo externo. La voluntad hacia la transformación social que se enraíza en la historicidad y espacialidad construida confluyen hacia la caracterización de un clima institucional progresista emancipador.

2.- Climas Institucionales Progresistas Libertarios:

Esta posibilidad de clima institucional progresista tiene raíces en la unión de un clima institucional que potencia la relación entre los distintos actores y un discurso progresista que apunta hacia la voluntad de transformación social. En un sentido amplio, y haciendo el ejercicio de intentar configurar una relación entre las principales características de ambas posibilidades antes nombradas, se podría decir que este tipo de clima construye soportes desde el desarrollo de una relación afectiva entre los sujetos, afecto que intenta generar relaciones humanas cercanas y amables, y que al mismo tiempo sean capaces de generar expectativas que posibiliten la construcción de confianza y valoración al trabajo del otro. Al mismo tiempo que piensa las características anteriormente anunciadas como espacios de libertad y autonomía que permiten configurar un tipo de relaciones sociales tendientes al cambio social, en la medida que su propia vivencia se manifiesta como una alternativa al trato lejano y desafecto de toda interacción, que no considera la afectividad como elemento constituyente de una relación humana de calidad, considerando al mismo tiempo que las desigualdades sociales y la dominación propiamente tal se amparan en un sistema que privilegia la reglamentación de las relaciones humanas, el trato frío e indiferente entre las personas y la vigilancia constante de las prácticas sociales. La conciencia crítica de una sociedad injusta y la generación de una forma más humana de relación son elementos constituyentes de un clima institucional progresista libertario, donde la posibilidad de establecer relaciones humanas libres se vuelve una característica determinante.

3.- Climas Institucionales Progresistas Horizontales:

Constituidos desde la conjunción de los elementos que configuran un clima institucional que se estructura en base a las relaciones de poder y un discurso progresista que promueve la voluntad de transformación social, estos tipos de climas acogen a aquellos postulados que adhieren a la posibilidad de tener relaciones democráticas y participación en la toma de decisiones que afectan al conjunto de los protagonistas del clima institucional, otorgando capacidad propositiva y accionaría a los mencionados protagonistas. Del mismo modo, se vuelven importantes las dinámicas simétricas de relación, como forma de cuestionar la jerarquización de las decisiones y de las distintas instancias de diálogo y reunión. En la misma lógica cobran relevancia la tolerancia hacia los distintos discursos y expresiones que estén presentes en los climas, otorgándoles valor y respetando las opiniones de todos sus miembros. Estos argumentos se condicen con una voluntad hacia la transformación social en la medida que el pretender una forma simétrica y no jerárquica de relación en la toma de decisiones cuestiona, desde la reflexión crítica de la realidad, uno de los pilares fundamentales que sostiene al sistema político social imperante: la centralidad en la toma de decisiones, la jerarquización social y política y el silenciamiento de discursos y expresiones alternativas. Por lo tanto, este cuestionamiento, que se basa en la posibilidad de experimentar ese tipo de relaciones humanas que justamente se censuran en el contexto social actual, se constituye como uno de los pilares fundamentales de los climas institucionales progresistas horizontales, donde efectivamente existe una tendencia a la horizontalidad en las relaciones de poder, en contraposición a la verticalidad característica que configura la vida social en la actualidad.

4.- Climas Institucionales Progresistas Ciudadanos:

Se constituyen sobre la base de aquellos climas institucionales que se estructuran de acuerdo a su historicidad y su espacialidad y de escuelas cuyo discurso progresista se articula desde la importancia de la formación de sujetos. Para estos efectos se configuran conexiones entre aquellos climas que se vinculan fuertemente con una historia propia, desarrollada por los distintos actores del presente y del pasado, desarrollando de esta manera una cultura particular, que define y condicionan las formas de relacionarse. La relación, por tanto, está basada en tener una historia común, una historia compartida. De la misma manera, estos postulados, se potencian con discursos progresistas que fijan su misión en la formación de sujetos, donde se resaltan elementos de convivencia democrática, potenciación de la participación efectiva y rechazo radical a todo tipo de prácticas discriminatorias. Se fomenta por tanto la generación de espacios de autonomía de las personas donde se manifiesta su individualidad, individualidad constituyente del colectivo social. El discurso progresista, por tanto, que se levanta desde el proyecto de potenciar espacios democráticos a través de la formación de sujetos que sean capaces de proteger y profundizar dichos espacios, se funde con la idea de un clima institucional que se autodefine a través de su historicidad y su espacialidad, desde su cultura propia; formando el denominado clima institucional progresista ciudadano.

5.- Climas Institucionales Progresistas Comunitarios:

Se constituyen desde los climas institucionales que se estructuran en base a la relación entre actores y discursos progresistas orientados a la formación de sujetos. En este sentido, se resalta la relación entre actores desde el punto de vista de una afectividad en las relaciones de los miembros del clima institucional, buscando un espacio familiar para la convivencia, donde se potencien elementos como el cariño, la amistad y el afecto. Del mismo modo, se vuelven importantes las expectativas que los distintos actores desarrollan en torno a sus pares, expectativas que evidencian confianza en los demás y un sentimiento de apoyo en cada una de las actividades y proyectos que se realizan. Igualmente, la capacidad de desarrollar espacios de autonomía dentro del colectivo social se vuelve una característica importante para la constitución de este tipo de climas, potenciando la libertad individual entendida como parte constituyente de la relación grupal. De este modo, para la construcción de un clima institucional ciudadano, los aspectos antes mencionados deben relacionarse con los principales elementos de un discurso educativo progresista centrado en la formación de sujetos. Así entonces se vuelven importantes elementos como las prácticas democráticas que promueven la constitución de un ser social preparado para vivir en aquel tipo de sociedad, potenciando el trato respetuoso y tolerante con la diversidad humana que compone aquellos espacios. De la misma forma, cobran relevancia la inclusión de prácticas antidiscriminatorias que posibiliten dicha diversidad, amparadas en espacios de autonomía y libertad que proyecten esas prácticas. Las características anteriormente enunciadas componen, por tanto, el fundamento de un clima institucional progresista comunitario.

6.- Climas Institucionales Progresistas Participativos:

Se constituyen sobre la base combinada de climas institucionales estructurados en cuanto a las relaciones de poder y discursos progresistas que se basan en la formación del sujeto. De esta manera se intenta conjugar una simetría en las relaciones entre los distintos actores del clima, simetría basada en la desjerarquización impuesta de las relaciones humanas presentes en las dinámicas institucionales, sumado a una participación efectiva de los distintos miembros en la toma de decisiones que afectan a la comunidad educativa, y a un respeto y fomento del desarrollo de las libres expresiones y discursos que cada integrante tenga y promulgue; con el desarrollo de efectivos espacios de autonomía dentro de las lógicas relacionales del colectivo, integrando así un amplio desarrollo de prácticas antidiscriminatorias pensadas en el trato dentro del establecimiento; proyectando, por un lado, esas prácticas hacia el campo social, permitiendo así, por otro, la participación democrática en las distintas instancias vitales de las personas que protagonizan el clima institucional progresista participativo. La conjunción entre las principales características de los climas institucionales centrados en las relaciones de poder y los discursos progresistas que se estructuran en base a la formación de sujetos generan espacios de participación que definen dicha conjunción.

7.- Climas Institucionales Progresistas Pluralistas:

Este tipo de clima se configura sobre la base de la combinación de un clima institucional que se estructura en base a su historicidad y espacialidad y un discurso progresista orientado hacia la voluntad de mejoramiento social. En este sentido, su estructuración parte de la base de una conexión entre la constitución del clima institucional basado en una historia compartida que condiciona la forma de relación humana y social dentro de él, que funciona como constituyente de una cultura propia, que a su vez configura un imaginario e ideario sobre el cual se establecen las formas de relación dentro de la institución, al mismo tiempo que dicha configuración propone una imagen sobre el pasado que alimenta la mirada del presente y que propone los lineamientos fundamentales de la mirada hacia el futuro; y los principales postulados que apuntan hacia una reflexión sobre la realidad desde un punto de vista que busca el consenso social, consenso que configura prácticas de caridad que tienden a contener y mejorar asistencialmente los problemas sociales. Al mismo tiempo busca la realización de los sujetos afectos a dicho discurso progresista, complementando el éxito profesional con la calidad humana de sus miembros. De acuerdo con lo anterior la imagen de complemento entre una historicidad y espacialidad particular y un discurso que busca el mejoramiento social es la característica esencial de los climas institucionales progresistas pluralistas.

8.- Climas Institucionales Progresistas Fraternos:

Estos climas se construyen desde los planteamientos que contribuyen a generar un clima institucional cimentado en la relación entre actores y un discurso progresista que apunta a una voluntad por el mejoramiento social. En este sentido, dicho clima se constituye desde una lógica de relación afectiva entre los actores que componen el clima, donde las relaciones se basan en un trato amable y respetuoso para con los otros y donde dicho trato afectuoso genera y construye expectativas entre los protagonistas que conducen a la inclusión de la confianza en el trato y en la valoración de los aportes de los demás. Sumado a lo anterior la generación de instancias de autonomía que permiten un desarrollo acabado de la complejidad de la relación entre actores. Al mismo tiempo, el discurso progresista centrado en la voluntad hacia el mejoramiento de la sociedad contribuye a definir este tipo de clima en la medida que plantea una realización personal del sujeto en términos académicos, conjugando aquello con una realización integral como sujeto, constituyéndose este como una persona capaz de reflexionar en torno a la sociedad en la que vive, proyectando dicha reflexión hacia una acción que permita el mejoramiento de las condiciones sociales adversas existentes en la sociedad, generando la posibilidad de contrarrestar los conflictos sociales, conjugando el desarrollo propio con un accionar social tendiente al mejoramiento de las condiciones que producen dichos conflictos. De este modo, cuando se conjuga un clima institucional que prioriza la relación entre los actores y un discurso progresista que posee voluntad de mejoramiento social, se constituye el clima institucional progresista fraterno.

9.- Climas Institucionales Progresistas Abiertos:

Estos climas se configuran sobre los cimientos que propone la unión de un clima institucional que se propone como eje articulador, las relaciones de poder, y a un discurso progresista que adhiere a una voluntad de mejoramiento social. En este tipo de climas se configuran relaciones humanas tendientes a democratizar los espacios y las decisiones, buscando proyectar una participación dentro del establecimiento tendiente a la simetría de esas relaciones, esta intenta funcionar como constitutiva de acciones que manifiesten tolerancia en los discursos y en las expresiones, tolerancia que a su vez alimenta la idea de prevenir y solucionar pacíficamente los conflictos. Al mismo tiempo, estas características confluyen con un espacio para la reflexión de la sociedad, procurando la realización del sujeto a un nivel académico - profesional e integral. La tolerancia sobre los discursos y expresiones de los demás, como forma de prevenir conflictos y la posibilidad de proponer espacios más participativos en términos de discursos como elemento tendiente al mejoramiento social, son las principales características que configuran un clima institucional progresista abierto.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.

III. 1.- ENFOQUE Y ACCIÓN INVESTIGATIVA.

La presente investigación se encuentra inserta en un enfoque comprensivo, es decir el principal objetivo de esta es comprender de modo profundo cómo significan los estudiantes las escuelas con discursos progresistas. En este punto, se debe enunciar que no se ha llegado a un consenso, por parte de los científicos sociales, en cuanto a una definición única y universal de las investigaciones cualitativas.

No obstante lo anterior, es posible evidenciar un conjunto de rasgos presentes en todas las investigaciones de este tipo. En primer lugar, en las investigaciones de tipo comprensivas, se utiliza un método investigativo contextualizado, en el cual *“los objetos no se reducen a variables individuales, sino que se estudian en su complejidad y totalidad en su contexto cotidiano. Por tanto, los espacios de estudio no son situaciones artificiales en el laboratorio, sino las prácticas e interacciones de los sujetos en la vida cotidiana”* (Flick: 2004. p. 19), esta condición contextualizada de las investigaciones cualitativas permite incluir, en el ámbito de la reflexión científica, fenómenos sociales que por su particularidad no eran tomados en cuenta en investigaciones cuantitativas, que por el contrario buscan en el mundo social regularidades con fines de convertirlas en leyes generales.

Por otra parte, en una investigación cualitativa, como la presente, se toman en cuenta las particularidades de los participantes en la investigación. En este punto

plantea Flick que *“la investigación cualitativa toma en consideración que los puntos de vista y las prácticas en el campo son diferentes a causa de las distintas perspectivas subjetivas y los ambientes sociales relacionados con ellas”* (IBID: p. 20). Es decir, se trata de una investigación que no propone homogenizar a los sujetos investigados, sino que rescata sus diferencias en cuanto pretende comprender los fenómenos sociales desde todas sus aristas.

Asimismo, otra característica de este tipo de investigación, dice relación con que hay una relación explícita y legítima entre la forma de ver la realidad del investigador y los resultados de la investigación, ya que *“las subjetividades del autor y de aquellos a los que se estudia son parte del proceso de investigación. Las reflexiones de los investigadores sobre sus acciones y observaciones en el campo, sus impresiones, accesos de irritación, sentimientos, etc., se convierten en parte de propio derecho, formando parte de la interpretación, y se documentan en diarios de investigación o protocolos de contexto”*. (IBID: p. 20). Aquí, se establece una diferenciación profunda con la investigación cuantitativa, donde se plantea una total separación entre el investigador y el objeto de estudio. El enfoque cualitativo, de esta manera, entiende que no es posible estudiar un fenómeno social, sin involucrar la percepción de la realidad social y política que porta y transmite el investigador.

La falta de un acuerdo común sobre los aspectos teóricos y metodológicos, es un aspecto propio de las investigaciones cualitativas, a diferencia de la investigación cuantitativa que sí posee acuerdos de unificación de estos criterios. De esta forma, la diversidad y amplitud son los rasgos que caracterizan a los debates y prácticas cualitativas, en relación a enfoques anteriormente señalados.

Una característica central y de suma relevancia, de las investigaciones cualitativas, es su principio epistemológico. Este dice relación con que *“la investigación cualitativa trata de comprender el fenómeno o acontecimiento en estudio desde el interior. Lo que se ha de comprender es la visión de un sujeto o de sujetos diferentes, el curso de las situaciones sociales (conversaciones, discursos, procesos de trabajo) o las reglas culturales o sociales pertinentes a una situación”*. (IBID: p. 41). Así, la comprensión se constituye en un prisma desde el cual enfrentar la investigación a realizar.

En este recuento de características del enfoque cualitativo de investigación, también se cuenta a la idea de que, como punto de partida de la investigación, se hace una reconstrucción del caso a investigar, o sea, antes de intentar relacionar fenómenos diferentes entre si o con otras teorías, se intenta estudiarlo de forma individual.

Otra característica de este tipo de investigaciones, muy ligada con la anterior, apunta a la necesidad de construir la “realidad” donde se desarrolla el fenómeno estudiado, puesto que *“la realidad estudiada por la investigación cualitativa no es una realidad dada, sino que diferentes “actores” la construyen”* (IBID: p. 41). Así, como plataforma de inicio de la investigación, se muestra necesario enunciar, desde los actores involucrados y sus particulares formas de entender la realidad social, las estrategias y conflictos en torno a la construcción de la realidad social.

Finalmente, dentro de las características de la investigación cualitativa, se entiende que la información levantada en el proceso de investigación se considera como una fuente válida y empírica principalmente, a donde remitir los esfuerzos comprensivos del autor. Así, *“en el proceso de reconstruir casos, se*

producen textos en los que se hacen los análisis empíricos reales: se reconstruye la visión del sujeto como su teoría subjetiva y se formula de esta manera; se registra y transcribe el curso de una interacción; las reconstrucciones de las estructuras latentes de significado se pueden formular sólo a partir de textos dados con el detalle necesario. En todos estos casos, los textos son la base de la reconstrucción y la interpretación". (IBID: p. 41).

Así, a modo de resumen de los rasgos de la investigación cualitativa, se propone la siguiente lista expuesta por Flick (2003):

- La adecuación de los métodos y las teorías.
- Las perspectivas de los participantes y su diversidad.
- El poder de reflexión del investigador y la investigación.
- La variedad de enfoques y métodos en la investigación cualitativa.
- La *Verstehen* como principio epistemológico.
- La reconstrucción de casos como punto de partida.
- La construcción de la realidad como base.
- El texto como material empírico.

Asimismo, la presente es una investigación que se constituye como no experimental; es decir, se intenta captar la realidad a estudiar en un minuto específico. La investigación no plantea el control sobre las variables a estudiar, sino que propone comprender la relación existente entre ellas.

De esta forma, se estudian tal cual ocurren y se relacionan los fenómenos sociales sin intervención, en este caso específico, se realiza un análisis de las diferentes relaciones que se construyen dentro de las instituciones

educacionales, en definitiva nos referimos a una investigación que rescata la realidad educativa en su conjunto.

Aún teniendo en consideración que no es posible estudiar la realidad en su totalidad, ya que siempre se interviene en un espacio ajeno; es posible conceptualizar este tipo de investigación también como observacional en la medida en que se pretende acercarse a una realidad educativa, pero siempre desde una perspectiva exterior.

III. 2.- DEFINICION DE LA MUESTRA.

Como ya se ha dicho, la presente investigación se basa en la comprensión de la significación que realizan los estudiantes en su relación con escuelas progresistas. Por este motivo, la muestra a estudiar serán, precisamente, aquellos colegios con tradición progresista. En este sentido, se trata de una muestra intencionada en base al concepto de escuela progresista enunciado anteriormente, en el marco teórico.

Por otro lado, se seleccionaron los casos de estudios razonadamente, dejando de lado una selección de muestra al azar o probabilística, ya que mediante este tipo de muestreo se intenta rescatar “la riqueza, la profundidad y la calidad de la información” (Hernández y otros: 1998 p. 328)

En esta línea, las instituciones educacionales en torno a las cuales se basa la investigación son las siguientes:

- Colegio Latinoamericano de Integración.

- Colegio Latino Cordillera.
- Saint George's College.

En primer lugar, el Colegio Latinoamericano de Integración es un establecimiento educacional particular pagado, de carácter laico, no es parte de ninguna corporación. Sus dueños son una sociedad de profesores y apoderados. En cuanto a la estructura escolar, existe solamente un curso por nivel, con un máximo de veinticinco estudiantes por curso. Actualmente el establecimiento se encuentra ubicado en Puyehue n° 1389, comuna de Providencia.

En segundo lugar, el Colegio Latino Cordillera también es un establecimiento educacional particular pagado, de tendencia laica, siendo sus propietarios una sociedad dedicada exclusivamente a la administración de esta institución educacional. La estructura de los cursos está definida en tres grandes grupos: Nivel Napoki (Jardín), Nivel Tremún (1° Básico a 6° Básico) y Nivel Jaqi (7° Básico a 4° Medio). El establecimiento se encuentra ubicado en Departamental n° 3755, comuna de La Florida.

Por último, el Saint George's College igualmente es una institución educacional particular pagada, de carácter confesional católico, pertenecientes a la Congregación de Santa Cruz. Los cursos se organizan desde el 1° al 12° Grado, sustituyendo de esta manera a la tradicional enseñanza Básica y Media. Este establecimiento se encuentra ubicado en la Avenida Américo Vespucio Norte n° 5400, comuna de Vitacura.

En este sentido es posible argüir que la presente muestra es también de tipo opinática en la medida en que los colegios a estudiar han sido seleccionados

bajo los criterios de disponibilidad de los mismos, y de los investigadores. En este sentido, se trata de un grupo reducido de colegios que no pretenden constituirse en una muestra representativa del universo de colegios con discursos progresistas, sino más cada uno de ellos, con sus características propias se nos presenta como un caso diferenciado dentro de un espectro de casos. Así entonces, y haciendo eco a uno de los principios básicos de la investigación cualitativa: la contextualización; cada uno de las instituciones educacionales en cuestión se investigará desde su historia común, sus características propias, y contexto que la envuelve.

III. 3.- UNIDAD DE ANALISIS.

En relación a lo enunciado anteriormente es posible afirmar que esta investigación tiene como foco de atención la *significación*. En esta línea, nuestro objeto de estudio es a la vez la unidad en cuya base se analiza lo evidenciado, es decir, utilizaremos la significación como el foco de atención de nuestra investigación.

Así entonces, la *significación* será entendida no tan sólo como los estudiantes perciben las relaciones que se dan dentro de la escuela, sino también como ellos se comportan en estas. Es decir, la *significación* es cómo viven, cómo experimentan los estudiantes estas relaciones, contiene en sí misma tanto percepción como comportamiento.

La *significación* de los estudiantes podrá ser evidenciada por medio de técnicas de recolección como las entrevistas, en la medida en que se entiende la significación como la participación de los estudiantes en las relaciones escolares.

En esta misma línea, se concebirá a la *significación* como el discurso articulador de las relaciones al interior de la escuela; para tales efectos es necesario comprender que *“los discursos no sólo consisten en (estructuras de) sonidos o imágenes, y en formas abstractas de oraciones (sintaxis) o estructuras complejas de sentido local o global y formas esquemáticas. También es posible describirlos en términos de las acciones sociales que llevan a cabo los ‘usuarios del lenguaje’ cuando se comunican entre sí en ‘situaciones sociales’ y dentro de la sociedad y la cultura en general”* (Van Djick. 1997. p. 38).

Bajo esta lógica la significación que los estudiantes realizan de las escuelas progresistas, se evidenciará tanto en el discurso hablado como las diferentes formas de relación que se construyen en los espacios escolares. De este modo, la investigación pretende indagar en la significación entendida como la relación dada entre los diversos actores dentro de la institución escolar, es decir, las expresiones habladas y los tantos otros tipos de expresiones que subyacen al acto de interacción con otros.

III. 4.- TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN.

Siendo esta una investigación de tipo cualitativa, se utilizan técnicas que ayudan a recoger información sobre nuestro objeto de estudio: la significación que realizan los jóvenes en su relación con escuelas con discursos progresistas, en la medida en que se constituyen como base para la comprensión del mismo.

Por ello, se procede, en primer lugar, a recolectar documentos que contribuyan a evidenciar la identidad progresista presente en los establecimientos educativos.

Se remite, entonces, a la recolección de los proyectos educativos institucionales de los colegios antes señalados. En este sentido, estos documentos, se constituyen en el discurso de los establecimientos educativos y, dada sus características, son elementos constituyentes de las prácticas que se dan en ellos.

Por otra parte, se recurre a la técnica de la entrevista en profundidad como una forma de recoger, de primera fuente, elementos de constitución de la significación en los estudiantes. Para ello, se entrevista a jóvenes estudiantes, ex – estudiantes, y directivos; todos ellos entendidos como actores fundamentales en las relaciones sociales que se dan dentro del establecimiento escolar, y como fuentes primarias de significación con la institución educativa progresista.

Para estos menesteres se considera la entrevista como una técnica de recolección de información e interpretación, flexible, cuyo principal fin es otorgar evidencia sobre el objeto de estudio que se posee, coherente con los objetivos que la investigación promueve. Consiste en una entrevista abierta semiestructurada en base a temas, que no necesariamente siguen una secuencia previamente fijada. La secuencia se encuentra condicionada por las respuestas del entrevistado. En este sentido, podemos constituir a la entrevista en profundidad como una técnica de obtención de información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir a los diagnósticos o tratamientos sociales. (Valles: 2003).

En esta línea, y respondiendo a la categorización que realiza Valles, se efectúa una entrevista de tipo *estandarizada no programada*, puesto que en primera instancia no existe una secuenciación de preguntas para todos los entrevistados. En este sentido, la entrevista se estructura en base a una pauta que enuncie los temas a conversar, sin embargo a lo largo de la misma, esta puede tomar diversos caminos acorde con las experiencias vividas por el entrevistado y el entrevistador; se trata, entonces, de una entrevista que no programa un esquema rígido a seguir, sino que por el contrario es capaz de aceptar todos los nuevos aportes que les pueden entregar cada uno de los entrevistados. Asimismo, las preguntas fueron reformuladas con el fin de refamiliarizar el significado de la pregunta con el entrevistado.

En definitiva, se trata de una entrevista que necesita trabajo previo, en cuanto se vuelve necesario conocer a los entrevistados, para la posterior elaboración de preguntas acordes a su contexto. Así entonces, la *equivalencia de significados* entre todos los entrevistados puede ser factible en la medida en que se reformulan las preguntas hacia una familiarización del entrevistado con lo que se pregunta (IBID).

Este tipo de entrevista es una técnica que toma en cuenta la diversidad de entrevistados. Para los efectos de esta investigación, en cada colegio a investigar se realizaron entrevistas a 2 estudiantes (un estudiante y un ex – alumno) y 1 directivo del colegio. Es menester explicitar que en el caso del Colegio Latino Cordillera sólo fue posible entrevistar a dos estudiantes regulares del colegio, ya que no existe aún una generación egresada del mismo.

Para la entrevista de estudiantes regulares de los colegios previamente enunciados, se seleccionaron a jóvenes que fuesen parte de la enseñanza media de estos. Los ex-estudiantes entrevistados, por su parte, fueron seleccionados en la medida que cumplían con un requisito básico: realizar su enseñanza completa (básica y media) en los establecimientos educacionales que representan. Finalmente, dentro del grupo de directivos a entrevistar se incluye directores, jefes de U.T.P. y/o sostenedores de los establecimientos.

Con todo lo anterior, se puede enunciar que se realizaron entrevistas a diversos actores dentro del ámbito escolar, con la finalidad de recoger información desde las diversas esferas. Así entonces, al entrevistar a distintos actores escolares se está develando cómo estos significan las escuelas progresistas, es decir, cómo se relacionan entre ellos.

En este sentido, se analizará, mediante las técnicas enunciadas anteriormente, la percepción que tienen los diversos actores de la entidad escolar sobre las relaciones de las que son parte. Más también, se analizarán los comportamientos de ellos dentro de este sistema de relaciones; con tal objetivo se realizarán observaciones no participantes.

Según Flick (2003), en el acto de la observación “*se integran no sólo las percepciones visuales, sino también las basadas en la audición el tacto y el olfato*” (IBID: p 149), en tanto observar es insertarse en un espacio y lugar del que no se es parte. Asimismo, si se pretende investigar las experiencias de los sujetos dentro de la escuela; el observar, es para el investigador, también una experiencia que tiene relación no tan sólo con lo visto, sino que con todo lo experimentado.

Cabe decir que si bien las observaciones no fueron registradas; de igual forma la convivencia de los investigadores con el contexto a investigar, se constituye como un elemento de información, en la medida en que nos entrega bases para un posterior análisis de las relaciones sociales. De esta forma, y acorde a lo planteado por Flick (IBID) es posible argumentar que el mismo hecho de relacionarnos con el contexto escolar es una forma de observación no participante que permite, precisamente, contextualizar la información recopilada por medio de las entrevistas y documentos recogidos.

Siendo el discurso de los estudiantes, ex alumnos y directivos la fuente fundamental sobre la cual se construye la investigación, esta información se demuestra como válida porque intenta extraerse desde la experiencia de los estudiantes y demás actores. En ese sentido, la investigación asume a dicha experiencia como posibilidad cierta y válida de información, ya que ella contiene la contextualización de las vivencias y creencias de las personas, protagonistas fundamentales de todo proceso social. Fuera de cualquier preconcepción negativa que algunos líneas investigativas desarrollan hacia la información obtenida desde las entrevistas, catalogándola de poco fiable o inválida, la presente investigación se basa en la tradición comprensiva, que argumenta precisamente lo contrario, donde la información que proyectan las entrevistas poseen una alta validez, donde las propias experiencias humanas adquieren suma importancia. A estas últimas, entonces, la investigación las enviste con un alto grado de validez epistemológica.

III. 5.- TÉCNICAS DE ANÁLISIS.

Así entonces, los datos recogidos mediante las técnicas antes mencionadas son analizados por medio de la técnica de análisis de discurso. Con esta, se comprende la relación existente entre los diversos elementos de los discursos recogidos, ya sean escritos o hablados. En este sentido, se realiza un trabajo de jerarquías entre lo que se dice en los diversos discursos, con el fin de recoger similitudes y diferencias entre estos, para luego relacionar los discursos en pos de un discurso complejo final

Teniendo en consideración que el discurso es una *interacción verbal* (Van Dijk: 1997), en cuanto los participantes en la comunicación “*utilizan el lenguaje para comunicar ideas o creencias [...] además que los participantes ‘hacen’ algo, esto es, algo que va más allá, específicamente, de usar el lenguaje o comunicar ideas o creencias: interactúan.*” (IBID: p. 22-23), la investigación analizará los discursos de los diferentes actores mencionados anteriormente, en tanto lenguaje hablado como todas las formas de interacción que se dan entre ellos. En este sentido, se analiza, al mismo tiempo, la significación que los estudiantes realizan de la escuela progresista, en tanto esta significación es entendida como la forma en que los estudiantes experimentan la escuela progresista, por medio de las relaciones que ahí construyen.

De esta forma, se hace pertinente un análisis de discurso en tanto este se configura como una pregunta que va más allá de las propiedades de sintaxis que subyacen al discurso, y que se cuestiona acerca de las reglas que condicionan y restringen estos discursos. Bajo esta lógica, un análisis de discurso no se pregunta tan sólo por el texto que se comunica, sino también por

el contexto dentro del cuál se construyen estas relaciones de comunicación, es decir la realización de un análisis de discurso fija su mirada también en *“las ‘actitudes’ mutuas de los hablantes (como el tipo de relaciones sociales entre los ‘roles’) y frente a los sistemas de normas, obligaciones y costumbres sociales, por cuanto estos elementos determinan de manera sistemática y convencional la estructura y la interpretación del enunciado”* (Van Dijk: 1983. p.82).

Acorde con lo anterior, es posible definir el análisis de discurso, según Van Dijk, como una búsqueda de sentido y significado a todo aquello que se dice y/o se hace, considerando que *“incluso en los actos espontáneos de habla y de escritura, los usuarios del lenguaje se atienen a ciertas reglas y estrategias eficaces cuando construyen una oración o un tópico, cuando escriben un titular, cierran una reunión, se felicitan o manifiestan su desacuerdo. Estas reglas o estrategias no son individuales, sino que son algo socialmente compartido, conocido y utilizado de forma implícita en una determinada comunidad de habla. Incluso los errores aparentes, incorrecciones, problemas incoherencias, desviaciones y otras transgresiones a las reglas pueden administrarse dentro de la interacción de una manera significativa y ordenada. Esto permite no sólo a los participantes, sino también a los analistas del discurso, darle ‘un sentido’ a lo que está ocurriendo”* (OP. CIT.: p 41-42)

En esta línea, la investigación pretende analizar la *significación* de los estudiantes por medio del discurso que estos construyen. Así entonces, entendiendo la significación como las experiencias que construyen los estudiantes en la interacción con los otros actores dentro de la institución educativa, se puede comprender que el análisis del discurso se convierte en una estrategia de análisis necesaria para comprender todos los elementos que

subyacen a estas relaciones. Haciendo eco a las palabras de Van Dijk: *“no sólo las características del contexto influyen sobre el discurso; lo inverso también es cierto: el discurso puede asimismo definir o modificar las características del contexto”* (IBID: p. 45) es posible enunciar que al analizar los discursos en todas sus expresiones se analiza también la *significación* en cuanto esta se define por medio de las relaciones que los sujetos construyen dentro de un espacio social; relaciones dentro de las cuales se articulan diversos discursos, de habla y de interacción.

Por consiguiente, se realiza un análisis crítico del discurso bajo la lógica de que *“el discurso es una parte intrínseca de la sociedad y participa en todas sus injusticias, así como las luchas que se emprenden contra ellas”* (IBID: p 50), para tales efectos la investigación no se limitará en la creación de vínculos entre el discurso y las estrategias sociales subyacentes; sino que intentará relevar las estrategias y limitaciones bajo el discurso de estas escuelas progresistas –es decir, de todas las relaciones que se dan dentro de ellas- como no tradicionales.

Es necesario plantear que en la realización del un análisis crítico del discurso se pretenden develar las nociones de ideología y poder que subyacen a todo discurso, en cuanto *“el lenguaje carece de poder propio, obtiene su poder por el uso que las personas poderosas hacen de él”* (Wodak y Meyer comp.: 2003. p. 30), es decir, se intenta conocer las formas que regulan el discurso, en cuanto estas son parte de un aparato de jerarquización social.

Con lo anterior, la investigación plantea la necesidad de analizar los discursos como el espacio donde se muestran las diversas luchas ideológicas existentes. Teniendo en consideración que los discursos se construyen en ciertos contextos,

el análisis crítico de discurso pone énfasis, precisamente, en el contexto en el cual se construyen estos, para de esa manera develar las estrategias de competencia de los diversos discursos que participan.

Tomando las palabras de Wodak y Meyer, quienes plantean que *“el poder no sólo viene señalado por las formas gramaticales existentes en el interior de un texto, sino también por el control que pudiese ejercer una persona sobre una situación social mediante el tipo de texto”* (IBID: p. 31-32) es posible argumentar que los discursos no se componen solamente del texto que se enuncia, sino también del contexto que condiciona lo que se dice y cómo se dice. En este sentido, un análisis crítico del discurso pretende estudiar cómo se construye el discurso en las instituciones sociales y cómo éste a su vez es constructor de ellas.

De esta manera, la realización de un análisis crítico del discurso, en la investigación presente, intenta develar las reglas implícitas en las relaciones escolares, las que por tanto, moldean las interacciones que allí se dan. En este sentido, al cuestionar cómo significan los estudiantes su relación con la escuela, se está cuestionando también el marco contextual en el que se realizan estas significaciones.

No obstante lo anterior, es menester tener en cuenta que resulta muy dificultoso realizar un análisis de discurso que responda en un cien por cien a las expectativas teóricas planteadas por los autores que ha definido y construido este tipo de técnica de análisis. Es más, el propio Van Dijk, anuncia que *“no existe nada parecido a un análisis del discurso “completo”: Un análisis “pleno” de un breve párrafo podría durar meses y llenar cientos de páginas. El análisis*

discursivo completo de un gran corpus de texto o conversaciones es por consiguiente algo totalmente fuera de lugar" (Van Dijk: 2003. p. 148). Es por esta razón fundamental que el análisis crítico del discurso que la presente investigación realiza, necesariamente, es una reinterpretación de aquello que se ha establecido como método, el cual ha sido funcionalizado a los requerimientos que la investigación plantea.

En definitiva, el análisis de discurso es una técnica que permite enmarcar las relaciones escolares dentro de un contexto que las condiciona y restringe. En este sentido, analizar los discursos es a la vez analizar todo aquello que subyace a las interacciones escolares; donde es posible reconocer elementos de la cultura y la sociedad que los rodea.

CAPITULO IV: COLEGIO LATINOAMERICANO DE INTEGRACIÓN.

Hacia una reflexión crítica de la realidad.

Una misión con historia...

“Visualizamos, entonces, este último concepto (la educación) como un proceso de formación integral, en tanto atañe lo cognitivo, emocional y social, que afecta al individuo y al colectivo y cuya última finalidad es propender al desarrollo de un Ser Humano dotado de capacidad reflexiva, autonomía en la acción, crítico y autocrítico, amante del conocimiento y del arte, a la vez que agente transformador de la realidad en que se inserta”. (Proyecto Educativo Colegio Latinoamericano De Integración: 2004: p. 2).

Analizar la visión sobre cómo entiende el Colegio Latinoamericano De Integración la noción y objetivos de la educación, desde el punto de vista institucional, es una aclaradora vía para entender la forma en que este colegio concibe además su misión en el concierto educacional como una institución educacional progresista. Lo primero interesante de resaltar es la visión de la educación como un proceso integral, que no solamente alude a una construcción de tipo intelectual, sino que involucra aspectos tales como de las relaciones entre sujetos y el rol que estos asumen dentro de la sociedad. Con respecto a este último elemento es relevante destacar la importancia que se le atribuye a la intención de que los estudiantes formados en esta institución se constituyan en actores reflexivos, críticos, inquietos frente al conocimiento y, lo más relevante, que se constituyan en agentes con una fuerte relación con los problemas del

presente, por lo mismo se apunta con fuerza a la idea de que estos jóvenes asuman un rol de constructores y transformadores de la realidad, objetivo ambicioso que de aquí en adelante se intentará contrastar desde la perspectiva de los propios actores de la comunidad educativa.

Dentro de los actores educativos de esta institución, la visión de la Directora cobra relevancia al momento de intentar comprender el rol de la escuela en la sociedad: *“Eso siempre ha sido un poco discutido, porque a nosotros siempre nos han puesto carteles que nosotros no nos dimos como proyecto: de colegio alternativo, de colegio de vanguardia. Siempre quisimos nosotros una escuela diferente dentro de lo que es la escuela activa. Ahora dentro de la sociedad se dice mucho que en colegio se forman líderes, de hecho muchos niños forman parte, después, de centros de alumnos en la universidad; cuando salen obtienen figuración política en otro sentido, pero eso no es una intencionalidad del colegio; sólo que el tipo de enseñanza, el tipo de relación que se da, y el tipo de desarrollo del pensamiento y de saber escuchar, crea esos niños que son, no siempre líderes, pero son niños que pueden en cualquier momento tomar la palabra y decir su opinión porque no han tenido ninguna cosa punitiva en cuanto se refiere a decir la opinión”.* (CLI. D.1.4). De esta manera se pone de relieve que la intencionalidad de la institución apunta a la implantación de un sistema de enseñanza que se puede comprender como progresista, puesto que está basado en la discusión, la libertad de opinión, la posibilidad de promover la constitución como actores activos dentro de la institución, es esto lo que la Directora reconoce como lo que influye directamente en la forma en que los estudiantes asumen su rol una vez fuera de la sociedad, puesto que ha sido bajo este tipo de relación en un contexto de libertad en que han crecido y se han formado.

Desde la perspectiva de los estudiantes se evidencia una coherencia con lo expuesto anteriormente, especialmente desde la visión de un ex estudiante, que con la distancia del tiempo expone su postura con respecto a cuáles eran los valores predominantes de esta institución: *“Creo que el tema de la solidaridad, haber espera la solidaridad suena como muy cliché. Eso como que te imprimía que uno tenía que tener responsabilidad social, cachai, uno tenía que estar involucrado de alguna manera en la huela, eso se puede traducir en solidaridad, en como los conocimientos de justicia que de repente por ahí se mantuvieron con distintos matices. La misma historia del colegio determinaba de alguna manera la agenda valórica, igual tú no podía pasar de ser un colegio que luchó contra la dictadura a uno que aprobara por ejemplo la persecución política, entonces yo creo que por ahí se mantuvo esa línea. Valores de ese tipo, yo creo que la solidaridad, la justicia, la responsabilidad social, como este tema de la fraternidad cachai, como de hacerte compañero y camarada del que está al lado tuyo, como de sentir que el colegio por ahí es una comunidad y que tenías que ser buen compañero, yo por ahí rescato como lo que era lo mas importante”.* (CLI. EA.1.18). De esta manera, lo que es resaltado es aquel compromiso institucional con formar en valores tales como la justicia y el respeto a los derechos humanos, por lo tanto, desde una postura crítica con la realidad enfocada a la transformación del contexto en el cual se vivía. Sin embargo, este compromiso con dichos valores no se estructuran solamente a nivel de conciencia, sino que se reconoce un trabajo que apunta a la práctica de dichos principios con respecto a los propios compañeros, creando así una cultura escolar basada en la solidaridad, el compañerismo, el respeto, de involucrarse en los problemas de los pares y de la comunidad en que se está inscrito.

“La historia es nuestra”...

Para entender la postura de esta institución como una escuela progresista y entender la lógica de esta inclinación, se muestra necesario posar la mirada en uno de los fundamentos que explican esta opción. A partir de las entrevistas un elemento que se muestra de forma recurrente es un nexo directo con la forma en que la institución asume su propia historia, o sea, es posible decir que el camino seguido por esta institución a lo largo del tiempo ha jugado un rol principal en la estructuración de los lineamientos filosóficos de esta misma. En este mismo sentido la postura de la Directora es decisiva, quien afirma: *“Yo creo que principalmente es el trato, el considerarlos personas y el darles a conocer en que está el colegio. Hay fechas muy significativas que nos ha dado la historia por acontecimientos diferentes y que nosotros las mantenemos; por ejemplo el haber asesinado a un apoderado y a un profesor en la puerta del colegio; se convirtió para nosotros en el día en que con los chicos, más que nada, se habla de la tolerancia, y en los otros cursos más grandes se habla de la solidaridad. Entonces esas dos formas de recordar el veintinueve de Marzo tiene ese sentido, no tiene el sentido de recordar muertos ni nada de eso; sino los que saben la historia la toman así, los que no, se las ha contado el papá; pero no es intencionalidad nuestra decirle a cada niño que llegue este es el colegio donde mataron dos personas, no. Pero de alguna forma como la historia interna del colegio se lo transmite, yo creo que esa y otras fechas importantes hacen que los niños sean participativos y conozcan porque hacemos las cosas”.* (CLI. D.1.6).

Esta forma de apropiarse de la historia reciente de la institución, marcada por la reflexión sobre valores fundamentales de la sociedad nacional como el respeto a

los derechos humanos, la tolerancia, el la valoración del diálogo, etc., posibilita que se estructure una coherencia y empatía entre los diferentes actores que conforman a la comunidad educativa, donde la mutua comprensión de los objetivos propuestos por la institución configura entre estos una comunión de esfuerzos y aportes en la construcción de una escuela y un mundo basado en estos valores.

Esta preocupación y valoración de la historia institucional, se expresa en actividades conmemorativas donde el compartir e integrar en este mismo relato es un objetivo a seguir muy importante para la institución, en este sentido los estudiantes han asumido y comprendido dentro de su cotidianidad escolar a este tipo de actividades: *“Acá se hace para el día de los Derechos Humanos, se conmemora el 11 de septiembre, se hace una actuación, se hace un acto en día de los Derechos Humanos. En casi todas esas fechas. Incluso acá se hacía una velatón: el año pasado estábamos en otro local, y en ese local se hacía una velatón porque allá fue donde se llevaron a unos profesores y le dispararon a uno”*. (CLI. E.1.20). No obstante, no sólo es asumida por los estudiantes como una actividad propia del calendario académico, sino que se evidencia una asimilación empática y entusiasta con dichas actividades, a modo de ejemplo, la postura de un ex estudiante es ejemplificadora: *“Sabís que las velatón que sacábamos nosotros cuando yo estaba en la media, lo sacaban los alumnos y eso era lo importante en conjunto y bueno yo, teníamos compañeros de nosotros, bueno un curso más arriba iba el Juanjo, que era hijo del José Manuel Parada, dos cursos más abajo iba el Antonio, también hijo del José Manuel Parada, el Antonio después se fue, pero el Juanjo salio del colegio y con ellos cachai se organizaban las hueas. El colegio no, por lo menos yo organice dos velatones, me acuerdo que el colegio no apaño en una, cachai decía que no,*

que afuera no, es que había sido el año de, puta un noventa y siete ponte tú, fue más o menos convulsionado, que el tema parece que cuando Pinochet fue senador, creo que ese fue, cachai que habían quedado un par de cagas ese septiembre, o sea en marzo, el colegio le puso color, me acuerdo que queríamos hacer una marcha, bueno las romerías que se hacían del colegio de profesores ha Quilicura, bueno nadie caminaba, todos se iban en auto y en Vespucio caminaban ahí al sitial, también el colegio como que dejó de participar como colegio, se dio una dinámica media rara. Pa' los once también fue bajando siempre el nivel de acto que se hacía, aunque se hacían, de hecho no habían clase los onces, pero como que había un día de reflexión". (CLI. EA.1.16).

A la luz de lo anterior, es posible afirmar que se produce una participación relevante por parte de los estudiantes en estas actividades, donde se evidencia una actualización y contextualización constante de esa historia que configura el imaginario institucional y de los diferentes actores de la comunidad educacional, donde incluso la participación de los alumnos cobra tintes más activos en algunas ocasiones.

"A la luz de las mismas consideraciones, asumidos también como tarea sustancial de nuestra institución, proporcionar una formación que permitiese conocer, analizar y transformar en sistemas de vida en que los alumnos y demás miembros de la comunidad se hallaban insertos, orientándose a la construcción de una sociedad democrática, libre, participativa y pluralista". (Proyecto Educativo Colegio Latinoamericano De Integración: 2004: p. 2).

La irrupción de un sujeto...

Anclándose en la historia institucional como una metodología valórica para trabajar el presente y afrontar el futuro, el Colegio Latinoamericano De Integración posee una visión clara y específica sobre cuáles son las características de diversa índole que quiere imprimir en la formación de los sujetos que allí estudian. A modo general, declara una inclinación hacia la formación de sujetos capaces de actuar reflexivamente en su propio contexto, con herramientas para pensar y actuar en pos de la transformación social hacia una profundización democrática. Para atender a dichos objetivos es indispensable construir una postura de vida, desde los niveles educativos más bajos, de los estudiantes, para que de esta forma los objetivos de la institución sean viables.

Una de las bases que se desea crear en los estudiantes del Colegio Latinoamericano De Integración, es la constitución de un sujeto determinado con respecto a la posición frente al mundo y la posibilidad de actuar en este. Para comprender este tipo de sujeto es pertinente recurrir al Proyecto Educativo: *“Un alumno activo que se plantea y se hace partícipe de su propio aprendizaje y formación, más allá de los términos formales y/o académicos, a través de la participación y la autogestión, generando, cuidando y enriqueciendo aquellas instancias de diversa índole que tiene a su alcance. Este tipo de alumno, se establece por el fomento de una conciencia colectiva y la necesidad de una acción y reacción frente a un medio que le presenta dificultades tales como individualismo, desmotivación, desinformación etc.”*. (Proyecto Educativo Colegio Latinoamericano De Integración: 2004: p. 4). De esta manera, la posición militante frente al mundo, sus dificultades y oportunidades, es una característica

propia que se intenta construir en la formación de sujetos de esta institución. Actitud activa que en definitiva posibilita la idea de que son capaces de influir en el destino de su propia vida y en la sociedad en general, lo cual implica una autovisión basada en el poder activo, en el entenderse como parte fundante y a la vez válida de la sociedad. El comprender que la emisión de opinión y crítica es un derecho y una obligación de todo miembro de esta institución.

Con respecto a lo anteriormente señalado, es posible profundizar la mirada de parte la institución a través de lo expuesto en el Proyecto Educativo: *“Tiene la capacidad de criticar constructivamente el mundo en que se inserta, a la vez que ejerce una autocrítica en pos de su mejoramiento. Asume sus responsabilidades y defiende sus derechos, tanto personales como sociales, dentro de márgenes de respeto y justicia”*. (Proyecto Educativo Colegio Latinoamericano De Integración: 2004: p. 5).

Esta capacidad opinante, participativa en la comunidad en que se está inscrito, desde una perspectiva activa y consciente, entendiéndose además, como un sujetos desde una postura sustentada en la capacidad, posibilidad y responsabilidad de transformar la realidad, tiende a configurar un ideario potente en cuanto a la autopercepción de sí mismo y de sus posibilidades en ámbitos problemáticos. Sin embargo, esta postura por la formación de sujetos activos, participativos, conscientes de su rol dentro de la sociedad, capaces de articular reflexión y acción en pos de cambios de la sociedad, etc., se articulan con un tronco valórico poderoso, expresado en la valoración de la dignidad y respeto de las personas, lo cual es tributario de la herencia histórica de la institución. Para ejemplificar lo anteriormente señalado, el Proyecto Educativo de la institución es elocuente: *“Conoce, valora y sustenta principios y postulados tendientes a la*

dignificación del individuo y el respeto por los derechos humanos, en Chile, Latinoamérica y el mundo. Ejerce su rol de ciudadano de manera responsable, pluralista y democrática. Reconoce en el otro, un individuo con el derecho inalienable a la vida, a la libertad y a la expresión". (Proyecto Educativo Colegio Latinoamericano De Integración: 2004: p. 5).

Con la intención de ampliar la mirada sobre este punto, la forma que asume la formación de sujetos en el Colegio Latinoamericano De Integración, es imprescindible articular su cuestionamiento con la perspectiva que poseen los estudiantes sobre este tema. Desde este punto de vista, la visión de uno de los estudiantes sobre esta materia señala que: *"A diferencias de otros niños de otros colegios. Yo me comparo con niños de otros colegios que los tratan de hacer mejores estudiantes, pero acá tratan de hacer mejores personas"*. (CLI. E.1.8). De esta manera, la formación de sujetos, desde el punto de vista del actor al que está dirigida esta acción, se entiende lisa y llanamente como la formación de una mejor persona, entendiendo esto desde el punto de vista de una profundización o ampliación de los objetivos tradicionales de formación de sujetos de la escuela. Para dar cuenta de una forma más específica de lo anterior, es importante volver a la visión del estudiante: *"Yo creo que harto porque, como ya dije, tratan de hacer más persona, que un niño que sea estudioso para que de buena PSU, tratan de que tenga valores, que las cosas que aprenda en el colegio las aplique, que no se aprendan todo de memoria sino que sean más concientes y razonen más sobre las cosas"*. (CLI. E.1.48).

De esta manera, la profundización a nivel valórico más que sólo academicista en la formación de sujetos, incluye una apelación directa a la afectación de los estudiantes con los problemas de la realidad social, por tanto esta capacidad

reflexiva y crítica no alude a una revisión desde una posición externa de esta realidad, sino que alude a sentirse parte de esta realidad, y por tanto afectado con esta, comprometido además con la proposición de alternativas y soluciones transformativas, condiciones frente a las cuales los estudiantes tienen su postura: *“Yo creo que eso, esas características que yo te di, los valores pueden ser como características que yo tengo, que yo adquirí en el colegio de alguna manera, el tema de la responsabilidad social me parece que viene de ahí, y combinado con otros lugares también, los otros círculos que yo tenía. Esta huea como de participar, de querer organizar las hueas, también yo creo que puede venir de ahí. El tema de la solidaridad yo pa’ mí, la solidaridad la vivo de otra manera, como en la idea de comunidad, comunitarismo y ellos también viene un poco del colegio. Y lo otro es la huea del interés por la historia, esa huea también es del colegio”* (CLI. EA.1.20).

Esta herencia valórica que apunta a proyectarse como un actor activo en la sociedad, además con un fuerte compromiso por el cambio social y superación de sus problemas, implica la construcción de personas que viven de esa forma el mundo y transportan esa cultura de la solidaridad a sus propias comunidades locales, donde la estructuración de redes, de lazos entre actores en un contexto horizontal y cooperativo constituye una característica central de su accionar. Este último se encuentra estructurado en una reflexión constante y profunda del papel como sujeto en la realidad social, además capacitado para influir en el devenir de esta realidad. Para situar esto, la opinión de un ex estudiante es aclaratoria cuando se le cuestiona sobre si el colegio le influyó en su forma de enfrentarse al mundo: *“Sí, sí absolutamente, sí, sí porque tanto no tanto de los libros como teoría propiamente tal así dura no, pero si como la invitación siempre reflexiva y justificada por decir de alguna manera, venía del colegio, abrir*

espacios para la reflexión, los mismo profes de alguna manera daban espacio para comentar de las hueas que pasaban, siempre nosotros teníamos un buen grupito que siempre veíamos las noticias, una compañera en particular éramos buenos pa' ver noticias y compartir las noticias y discutir lo que pasaba. Si creo que el colegio puede haber sido una buena plataforma pa' ser críticón". (CLI. EA.1.22).

En este sentido, más que la imposición de una línea doctrinaria a seguir, lo que los estudiantes reconocen como lo que posibilita la constitución de actores sociales activos es especialmente esa disposición institucional a formar en la discusión, en la lógica de la libertad de aportaciones desde los diferentes actores educativos, puesto que la iniciativa propia de los estudiantes a empaparse de los debates y problemas nacionales por sí sola difícilmente puede constituirse como una cultura institucional de formación. Para que ello ocurra es preciso un respaldo de parte de la institución para la implementación de esa cultura del diálogo y la reflexión activa. De esta manera, el espacio, la validez de estos espacios de reflexión, tanto a nivel académico como de relaciones interpersonales, es lo que se reconoce como el sustento central de la formación de sujetos en esta lógica un tanto distinta de formación de personas. Este convencimiento en la necesidad de validar dentro de la institución estos espacios de participación horizontal y crítica, se refleja en la visión que tiene la Directora sobre sí los estudiantes quedan influidos o formados bajos estos principios, a lo cual responde: *"Es pretencioso decir que sí, pero sí. Porque yo veo mucho o conozco mucho de los ex-alumnos y yo creo que es importante. Incluso he visto estudiantes de universidades que no han sido de acá y que siempre nos han informado que los niños se notan cuando llegan a otros lados". (CLI. D.1.50).*

De esta manera, existe una constitución de sujetos que se caracteriza por promover una reflexión crítica sobre la realidad, cuestión que conlleva a los estudiantes a desarrollar una opinión acerca de distintos temas sociales, de este modo, los espacios de reflexión y crítica que se construyen, tienden a generar en los estudiantes posturas claras ante diversos temas, y construyen de esta manera una forma de enfrentarse a la vida que esta basada en valores fundamentales como la solidaridad, el respeto a la diversidad, la libertad, la democracia y el pluralismo. En este sentido, un elemento que ejemplifica claramente lo anteriormente expuesto, dice relación con la postura que desarrollan los jóvenes frente a temas controvertidos como la sexualidad de las personas, en este aspecto, resalta la seguridad de la respuesta cuando se le cuestiona a un estudiante si hay jóvenes homosexuales en el colegio y el plantea que *“No sé si hay jóvenes en el colegio, pero no hay problema con que hayan, al menos de mi parte, y de algunos compañeros que conozco, no tienen problema con esa posición sexual”* (CLI. E.1.40). la misma seguridad en la respuesta, que demuestra claridad y posición sobre el tema, se establece cuando plantea que esta a favor del uso del preservativo y que estos se repartan en los colegios, o sobre el uso de la pastilla del día después, o del matrimonio de homosexuales y de adopción de hijos por parte de estos matrimonios, ante esas preguntas solo cabe un categórico *“Sí, a favor”* (CLI. E.1.120).

Este tipo de opiniones, encuentra resonancia en lo que plantea, al respecto, la directora del establecimiento. En relación a este tipo de temas emblemáticos, no pareciera existir una doble lectura de los postulados del colegio, estos se aplican completamente. Es por esto, que si se habla de la diversidad, del respeto, del pluralismo, no cabría otra respuesta sino la dada, cuando dice, sobre el trato si hubiesen jóvenes homosexuales, que *“Es absolutamente sin discriminarlos, es*

una cosa que nosotros no vamos a prohibir, no se puede prohibir, ni tampoco vamos a señalar como algo malo o que pueda hacer daño a los demás, que es su opción” (CLI. D.1.36).

Avanzando hacia la praxis...

A su vez, estos tipos de sujetos constituidos, con posturas claras, reflexivos y críticos, generan importantes espacios de participación dentro del colegio, participación que conjuga estas características con los elementos distintivos del colegio, con su historia, con su misión. A este respecto, un elemento rescatable de participación dice relación con las actividades que propone el colegio, donde la idea es que participen todos: *“El Día de las Américas, es el día de Latinoamérica por decirlo así, porque a cada curso le toca un país de Latinoamérica y lo tiene que desarrollar: hacer un canto sobre ese país, tiene que hacer un baile, se venden comidas típicas del país, se muestra su cultura, la arquitectura, su artesanía, todo eso” (CLI. E.1.30).* Esta celebración, particular de este espacio, se vuelve característica del tipo de celebraciones y de las formas de participación que se dan, para los estudiantes. Este tipo de instancias cobran más sentido que otras fechas importantes, por ejemplo, que el 18 de septiembre, a este respecto el estudiante plantea que *“Se supone que para todos es más importante el 18 de septiembre, pero acá en el colegio, se da más importancia al Día de las Américas porque casi todos los cursos están participando. Además que representa al colegio, porque el 18 de septiembre casi todos los colegios lo celebran, pero el Día de las Américas es algo que se instauró en el Latino, y como que le da importancia porque todo gira alrededor del Día de las Américas, esa semana no hay clases. Es una fecha importante” (CLI. E.1.36).*

Este tipo de prácticas institucionalizadas, pretende poner en juego aquello que se establece como opción. En ellas interactúan, por ejemplo, el sentimiento latinoamericanista, desde una perspectiva de profundizar la diversidad, o de valorar el trabajo del hombre. Más allá del hecho en sí, lo importante que se rescata es que este tipo de celebraciones, donde los estudiantes poseen una participación activa, se constituye como una oportunidad para poner en práctica los valores que la institución pretende entregar, al mismo tiempo de intentar dotar esos valores con la realidad de nuestro país y de los diversos países. En este sentido, cabe el rescate de lo planteado por la directora, cuando explica de qué se trata el Día de las Américas, precisamente desde la idea de otorgarle un sentido distinto, amplio, social: *“Valorar el trabajo del hombre, ser solidario y valorar lo que es el aprendizaje, no tanto por tener notas, sino porque eso de aprender a aprender eso se da aquí en la práctica, no es solamente un dicho. Y dentro de otros tipos de valores, un muchacho reflexivo, solidario, respeto por la diversidad en toda su amplitud. Creo que esos serían los más importantes... Somos latinoamericanistas también. Tenemos una fiesta anual de América Latina que siempre tiene una motivación diferente: este año fueron las leyendas de Latinoamérica y como eso se refleja en el arte, y en otras expresiones del movimiento, en la danza, también en la música. Otros años ha sido las elecciones dentro de América Latina para los mayores, es una fiesta que es anual pero que queremos ir renovando siempre, que no sea solamente música y danza; sino que tenga algún sentido: de alguna parte nacieron esa música y danza; este año nos fuimos por las tradiciones y las leyendas”* (CLI. D.1.46). De esta forma, pareciera ser que ese sentido que se intentaba impregnar a las celebraciones era bien recibido por los estudiantes, que consideran a estas actividades como elementos fundamentales, de este modo, se recuerda el Día de las Américas por un ex alumno del colegio *“ En el colegio me empezó a*

gustar la historia, esta huea del Día de las Américas me fascinaba cachai, como que meterse en un país, cachar los bailes, las comidas, la historia de ese país, esa huea me llamaba la atención en el colegio” (CLI. EA.1.20).

Sin embargo estas actividades que potencian de alguna forma, los valores que la institución propone como centrales en la configuración de estos estudiantes como actores críticos y participativos de la sociedad, no solamente se desarrollan dentro del espacio formal propuesto por la institucionalidad, sino que se extrapolan a otro tipo de actividades más autónomas por parte de los estudiantes, contexto donde asume una vital notoriedad y significancia la forma en que estos estudiantes se hicieron parte de las movilizaciones estudiantiles de los secundarios. De esta manera, las movilizaciones fueron interpretadas por los estudiantes de una manera activa, donde: *“Acá se hicieron jornadas reflexivas en el colegio, el colegio se lo tomaron; igual los profesores apoyaron la toma, no sé si todos, pero algunos apoyaron, venían acá, parece que vinieron a dejar comida y eso. Pero no tuvo mayor participación el Latino en las tomas, o sea se lo tomaron, pero no salió en las noticias”.* (CLI. E.1.94).

En este sentido, a pesar de constituir una institución educativa de carácter particular, de todas formas los estudiantes se involucraron en estas movilizaciones de carácter nacional, donde en definitiva, no se estaba debatiendo o trabajando en pos de beneficios directos para su grupo específico, sino que para la comunidad educacional nacional. De esta forma, la participación de los estudiantes del Colegio Latinoamericano De Integración, se perfila más como una acción que da cuenta de una coherencia con la formación que han ido asimilando de parte de la institución, que como ya se ha mencionado, se caracteriza por un compromiso profundo con la solidaridad, el respeto a los

derechos humanos, la tolerancia y el asumirse como actores activos para el cambio social. Por lo mismo, el papel de los estudiantes de esta institución se perfila como una acción que da cuenta de este tipo de formación valórica basada en el compromiso social: *“Claro, este es un colegio particular. Se juntó con otros colegios particulares a hacer jornadas reflexivas, a informar a la demás gente”*. (CLI. E.1.96).

Una vez situada esta lógica se carácter comprometido con los problemas o debates a nivel más amplio, como fueron las movilizaciones estudiantiles, y entendiendo esta opción como un reflejo del tipo de formación en que se han constituido como sujetos los estudiantes del Colegio Latinoamericano De Integración, es necesario intentar dar cuenta de la manera en que a nivel institucional se asume esta forma de actuar de los estudiantes. Una indicación del cumplimiento de ello, es la postura de la Directora, quien plantea elocuentemente: *“Bueno, nosotros conversamos con ellos, y también unos apoderados, de que lo importante era preservar este lugar como algo donde no podía haber el vandalismo, que se cuidaran, que había gente externa que podía haber causado daños hacia el colegio: nosotros estamos recién cambiados acá, y que ellos también cuidaran de sus compañeros y de su salud física. Y eso se cumplió, fueron días de mucho frío pero ellos se las arreglaron para estar bien. Una dificultad grande que tuvimos que pedirle un poco más de cuidado con eso, fue que ellos pararan un poco la toma del colegio, porque estaban dejando sin clase a los niños del jardín y de básica, y los padres de esos niveles descansan mucho en el colegio, son toda gente de trabajo, y este es el lugar donde los sienten seguros. Eso lo entendieron bien los mayores, y cuando termino toda su huelga ellos arreglaron todo el colegio para recibir a los más chicos”*. (CLI. D.1.68).

La cita propuesta con anterioridad, refuerza primero, la idea de este estudiante que corporeiza los valores con que la institución educativa propone constituir la formación de estos mismos jóvenes, sustentada en la actitud crítica, el compromiso social, el respeto, etc. Refuerza en segundo lugar, la idea de que es un reflejo también del clima institucional en que se desarrollan las relaciones humanas, donde es posible resaltar que existe una relación directa y sin condiciones entre los estudiantes y la dirección del establecimiento, puesto que se explicita que las decisiones más que ser impuestas de forma unilateralmente, son tomadas dentro de un ambiente donde lo que impera es el diálogo horizontal entre actores, esta última constituyéndose en la metodología con que se intenta llegar a acuerdo. Por otro lado, la cita anterior posibilita señalar que existe una comprensión de los problemas de los distintos actores educativos al momento de tomar alguna decisión. En definitiva, es posible decir que el clima institucional del Colegio Latinoamericano De Integración se caracteriza en que, por un lado las decisiones son tomadas de forma conjunta y a través de un diálogo donde caben todas las visiones y donde es válido y necesario dar cuenta de las necesidades de los diferentes actores educativos.

Construyendo el clima...

Cuando se señala que los estudiantes actúan sin condicionamientos, sin limitaciones más allá de las básicas para mantener un contexto de respeto entre las personas, se alude también al tema de las sanciones, donde estas no son concebidas como un elemento importante para mantener dicho respeto entre los estudiantes. Por el contrario, el tipo de relaciones que se establecen entre los estudiantes y la institución en general, logran abstraerse de este elemento

punitivo y posicionar el diálogo y el respeto como los parámetros que articulan los conflictos. Frente a la pregunta sobre si acaso los docentes utilizan sanciones para mantener este respeto al interior de la sala de clases, un estudiante responde de la siguiente manera: *“La anotación positiva y negativa se utiliza, pero tampoco casi nadie la pesca. Y no se echa mucho pa’ fuera, sino que se hace tranquilizar al alumno, casi siempre se queda dentro de la clase; y la citación de apoderados... o sea cuando empieza la guerra de bombitas de agua, ahí se dice que el que tire bombita va a ser suspendido un día y tiene que venir al otro día con el apoderado. Pero durante el año parece que no hay suspensión. Cuando pasan estos eventos ahí dicen que el próximo que haga algo va a ser suspendido o citado el apoderado”*. (CLI. E.1.84). En este sentido, el propio tono usado por el estudiante, el mismo contexto desde el cual se esta hablando, propone la idea de que las sanciones dentro de la cotidianidad del colegio, pareciera no ser un elemento central dentro de la constitución de las relaciones; la advertencia de parte de dirección efectivamente carece de una amenaza represiva, más bien resulta casi un lugar común, un resabio folclórico de lo que una dirección debiera hacer frente a una “guerra de bombitas de agua”, la relación que se establece entre los actores esta muy por encima de la mezquindad de las sanciones represivas que buscan generar conductas determinadas en los estudiantes, sanciones características de la educación tradicional.

Esta importancia de actuar y construir un clima institucional que de cuenta de las relaciones entre actores críticos y activos socialmente, necesita un contexto que asegure la libre expresión y acción donde estas estén aseguradas de la mejor manera para los diferentes sujetos que conforman a la comunidad educacional. Una de las relaciones quizá más intensas es la que se estructura entre

profesores y estudiantes, relación frente a la cual la institución tiene una posición clara: *“Desde esta perspectiva, la relación profesor –alumno, aún cuando reconoce marcos de acción distintos y jerarquizados, se funda en el reconocimiento y respeto mutuos, concediendo vital importancia y validando la formación de lazos afectivos nacidos de la acción conjunta y el conocimiento personal”*. (Proyecto Educativo Colegio Latinoamericano De Integración: 2004: p. 3).

Esta centralidad del respeto en las relaciones entre los diferentes actores posibilita aquel contexto de libertad de las diferentes posiciones y su expresión concreta, no obstante lo que daría la particularidad a este clima institucional, sumado al respeto mutuo, alude directamente a la valoración otorgada al desarrollo de relaciones constituidas desde la cercanía, donde la afectividad no sería una faceta restringida, sino un objetivo a lograr dentro de la comunidad educativa, entendiendo que este tipo de relación constituiría una profundización de aquel respeto mutuo y el establecimiento de un clima institucional que se busca según los valores que persigue la institución.

La mirada a lo social...

Una manera de dar respuesta sobre si a través de la constitución de este clima institucional los estudiantes logran forjarse como personas críticas, comprometidas socialmente y activas en la tarea de un cambio social, es dando espacio al cuestionamiento sobre si estas prácticas tienen asidero en acciones que se encuentren en el ámbito personal de los estudiantes, o mejor dicho fuera del ámbito escolar. Para intentar responder a esto, un ex alumno responde de la siguiente manera sobre si se considera una persona comprometida activamente

con las dinámicas del colegio: *“Putá que me gustaba estar en todas, o sea yo era de los que andaban todas, había una cuestión que se llamaba el Día de las Américas que era que por curso te organizabai, te daban un país y ese país era el motivo para que tu sacaras un baile, cacha sacaras un stand, comida típica, hasta copetes típicos, bueno eso tuvo que cortarse porque quedamos todos curaos una vez, entonces se corto, y ahí estaba yo poh hueón, obviamente metido en la huea de la organización, o pa’ la huea de las alianzas, puta la huea de las alianzas era competencias una semana entera y te dividían por alianzas la gente de todos los cursos, entonces mientras más grandes adquirías como más categoría y eras jefe de alianza, no, era bacán, una huea así cachai, y siempre estar metido ahí en todo. Ahora en cosas políticas propiamente tal, no se poh, íbamos a las marchas como con la gente del colegio, no como colegio, pero si con gente del colegio. O mis primeras discusiones de marxismo fueron en el colegio, o sobre temas de política en general, y con gente del colegio, entonces como que todo lo que uno iba haciendo en realidad estaba alrededor del colegio, yo tenía ese círculo, tenía dos círculos más, que podía ser el barrio y mis amigos judíos, pero el colegio era muy potente en esa cuestión, de organización, de eventos, la participación política”.* (CLI. EA.1.6).

De esta manera, esa participación primera, dentro del contexto del colegio, de alguna forma se va constituyendo como un aprendizaje inicial que va configurando una forma de asumirse como actor social y político, que poco a poco va asumiendo tareas o responsabilidades en otros ámbitos dentro de la sociedad, existiendo, por tanto, una proyección de esa participación hacia una de tipo más política, donde el colegio funciona como una plataforma para aquello: *“O sea igual participaba en un partido político pero no activamente, no soy militante. Pero igual voy de repente a reuniones, o participo en marchas”.*

(CLI. E.1.104). Esta lógica de participación, tanto interna y posteriormente externa a la institución, necesariamente es posible ligarla al tipo de formación en que estos jóvenes se van formando y van asumiéndola como propia, y el que se quiere seguir como opción de vida una vez fuera del círculo de la institución educacional, en definitiva, se puede señalar que lo que se está configurando es una postura de vida que necesariamente, debido a los valores que la institución resalta, no se va quedando al margen de lo que está ocurriendo en la sociedad: *“Sí, sí sin duda. Como que mis más grandes contradicciones de la vida van por, en como actuar en la sociedad, de repente pienso puta ya, me voy a concentrar en ser profesor, y eso está bien, y ojalá trabajar en Marzo en un colegio inserto en una población, pero después digo no poh hueon, puta si lo que estoy haciendo también está bien, de repente quitarme tanto tiempo, irme pa’l sur también está bien, irme con los mapuches que ya nos invitaron a trabajar. Como que decidir a donde poner las energías es lo que más lejos me calienta la cabeza en este mundo, y eso tiene que ver con el compromiso social yo creo”*. (CLI. EA.1.30).

El proyecto emancipador...

Considerando lo planteado con anterioridad, se vuelve necesario establecer relaciones entre aquello que se ha analizado en las entrevistas y el proyecto educativo, con lo que teóricamente sustenta a la investigación. En este sentido, intentado sistematizar aquello que hasta aquí se ha expuesto, es posible establecer que uno de los argumentos centrales que se presentan, tiene que ver con la suma importancia que tiene la historicidad del Colegio Latinoamericano De Integración en la constitución de la mayoría de sus dinámicas, y como esa historicidad apunta hacia la voluntad de transformación social.

En este sentido, uno de los principales elementos que definen el clima institucional que se establece en el colegio es la historia que la institución ha vivido, característica esencial que la teoría establece para construir un clima institucional que genera pertenencia, donde se establece una historia propia, donde hay una historia que se comparte y donde el pasado de la institucional pareciera condicionar en gran medida al presente, y la proyección hacia el futuro necesariamente pasa también por esa historia. De esta manera, si bien no es posible afirmar que en el Colegio Latinoamericano De Integración no se da importancia a la relaciones entre los actores, porque efectivamente, las relaciones afectivas, las expectativas construidas y la generación de espacios de autonomía, poseen un papel relevante dentro de la constitución del clima institucional. Al mismo tiempo, en dicho clima si se busca la importancia en las relaciones de poder que se desarrollan, persiguiendo la simetría por sobre la asimetría en las relaciones y donde efectivamente las expresiones y los discurso encuentran un terreno fértil para su cultivo; sin embargo, aquello que dinamiza las características expuestas, aquello que le otorga consistencia y que estructura dichas características es precisamente la historicidad presente en el colegio, esa es la característica esencial sobre la cual se fundamenta el clima institucional, como bien lo expresa un ex alumno cuando plantea que *“Yo me siento orgulloso de haber estado en el colegio, como que me gusta, me jacto, me gusta decirlo, me gusta que el colegio del alguna manera, o sea, compartir la historia del colegio cachai, y ser parte de ella también, entonces eso es alguna responsabilidad de alguna manera también. Yo creo que el colegio en su momento la hizo, se la jugo, después intento seguir con un proyecto que colapsó, pero ese colapso también puede ser entendido como una huela no venida desde la mala fe, sino que desde la mala gestión, y la mala gestión puta*

tiene que ver con que quizás los viejos quizás no pudieron en su momento renovar su discurso, o quizás lo renovaron y no pudieron ser coherentes con el discurso que traían. Entonces el colegio en sí tiene una historia la cual a mí me hace tener cierta responsabilidad con esa historia e intentar mantenerla ahí, por ejemplo, botaron el colegio y me dio una pena, te juro, así yo, a mí me costó asumirlo y yo me metí a la página del colegio, una huea que nunca había hecho, y hueones egresados del ochenta y ocho, onda una mina así, conchadetumadre votaron el colegio. Nadie dijo nada, nadie hizo nada, entonces “ohh que irresponsables fuimos”, ahí decían, entonces yo me sentí como el hoyo. Yo cuantas veces pensé cuando el colegio estaba vacío que había que ir, puta por último tirar un recurso legal, por último se conversara la huea, de que no lo echáramos abajo, que le diéramos otro carácter, por último algún magnate se hubiera comprado la casa y ya filo, y centro cultural Latino de Integración, pero no por nadie hizo nada, y la huea la echaron abajo, hicieron un hoyo tremendo, y vo' vai pa'l colegio y veí unos murales, y hay un mural en particular que estaba atrás de una sala, ese mural tiene muchos años, eso es lo último que quedaría como posibilidad de mantenerlo vivo, nadie lo ha hecho, yo que paso una vez a la semana por ahí, entonces con esa huea me siento como el hoyo, y ahí quizás se grafica la posibilidad que uno puede tener con la historia del colegio” (CLI. EA.1.28).

De esta manera otro elemento fundamental que caracteriza consistentemente al Colegio Latinoamericano De Integración es su discurso progresista. Como ya se ha planteado en el análisis, uno de los elementos centrales de este discurso dice relación con la posibilidad de generar sujetos reflexivos y críticos, donde esa reflexión y crítica apuntan hacia una voluntad de transformación social. El propio proyecto educativo apunta a esa posibilidad, reconociendo que esta sociedad es

una sociedad donde reinan el consumismo, el individualismo, y por lo tanto las características esenciales de la sociedad neoliberal. Así el proyecto apunta a que los sujetos posean una formación antagónica a esas características, donde se privilegie una reflexión crítica de la realidad y donde esa reflexión sea capaz de generar esperanzas de un cambio a nivel social. Del mismo modo, en dicho discurso progresista se pone énfasis en la posibilidad de una lucha contra la desigualdad y de una lucha contra la dominación, como elementos centrales de su constitución, elementos también presentes en la teoría adscrita.

El mismo proyecto educativo del Colegio Latinoamericano De Integración, se reconoce como un proyecto con historicidad, y seguramente en el momento histórico que el colegio vive, y que la sociedad vive, algunos elementos se evidencian más que otros. En este sentido, la propia historia del colegio es la que aporta más elementos para la constitución de un discurso progresista que se basa en la voluntad de transformación de la sociedad, en este contexto es importante lo que dice un ex alumno cuando intenta explicar la posición política del colegio, argumentando que *“Yo creo que en dictadura era mucho más fácil definirla, antes de dictadura no te podría decir cachai, del sesenta y siete al setenta y tres no te podría decir, pero en dictadura y en especial en los años ochenta que es lo que yo más conocí, o lo que relativamente más conozco, lo que más conozco es los noventa, sin duda. Si poh, en los ochenta era una postura súper anti-dictadura y además que el colegio sufrió en carne propia, que te maten un apoderado, un profesor, chachai, después que te persigan a los alumnos, porque habían alumnos del lautaro, alumnos del frente, y te los perseguían poh hueón. Y el colegio ya tenía esa chapa, esa categorización social y que el colegio la asumía, la asumió después del caso de los degollados, yo creo que la asumió con mucho más responsabilidad en cuanto al compromiso,*

adquirió un compromiso y se transformo en un colegio que de alguna manera, tenía que representar tanto pa' afuera como pa' adentro, que era una oposición. Así como te digo, que la huea del ochenta y ocho, el plebiscito cachai era evidente, nosotros sacábamos banderas del no, cintillos íbamos cantando para afuera, entonces evidentemente ahí hay como una oposición antagónica a la dictadura que albergo subversivos, que albergo a hueones del frente, del lautaro, lo hizo abiertamente, albergo también perseguidos políticos, albergo a los hijos de los retornados en los ochenta. O sea porque en los noventa si llegó la chorrera, pero en los ochenta había que "recibirlos" y ahí se puso el colegio con todos. El Pancho Miranda también. Entonces yo creo que ahí tienen como una posición política más marcada, ya después con la transición la posición política yo creo que se vario un poco o sea como que no logra redefinirse. Al principio de los noventa como con toda la efervescencia seguía con el proyecto, el colegio seguía albergando gente del lautaro, gente del frente, tuvo ahí unos dramas judiciales con el tema y después la huea, después del noventa y cinco por decirte una fecha, yo creo que ahí empieza la decadencia en cuanto a no poder seguir afirmando un discurso político coherente. Porque por un lado tenía la chapa de izquierda, subían los aranceles, por otro lado los jóvenes politizaban, no se porque paso eso pero así se dio. Ya después durante los noventa y cinco al dos mil ya la posición política ya no existía como colegio del mismo hecho que ya nosotros no salíamos como colegio o como centro de alumnos a las marchas, sino que salíamos como células, y ahí te demuestra que ya era una posición política mucho menos coherente, más dispar, y después yo no seguí, supe que tendió como a retomar un poco la senda esta de cómo adquirir una identidad política, no se como estará en realidad ahora (CLI. EA.1.12). Teniendo en consideración esto, y estableciendo la posibilidad que en un momento el discurso progresista que se ha intentado establecer tuvo más iniciativa que en

otro momento, o que quizás tuvo más coherencia que en la actualidad, esa historicidad esta muy presente y sigue definiendo al discurso progresista de la escuela, sobre todo cuando su proyecto educativo establece que: *“Para finalizar el análisis de esta parte del proyecto, declaramos que todos los principios y conceptos nacidos en los orígenes de nuestro Colegio, se encuentran plenamente vigentes en la actualidad y que los reconocemos como nuestro marco valórico institucional”*. (Proyecto Educativo Colegio Latinoamericano De Integración: p. 3).

Por esta razón, y rescatando lo planteado en el marco teórico de la presente investigación, se puede decir que el clima institucional del colegio está basado en su historicidad; y que su discurso progresista está constituido desde una voluntad hacia la transformación social. Por lo tanto estos elementos configuran lo que se ha denominado un clima *institucional progresista emancipador*, donde precisamente confluyen instancias de esperanza orientados hacia el cambio social acompañados de una reflexión crítica de la realidad y formas de relacionarse y experiencias condicionadas desde la historicidad del colegio, desde esa historia compartida que se asume, se vive y de la cual se es parte. Es por esto que dicho *clima institucional progresista emancipador* contiene esta idea expresada por un estudiante del colegio, quien con mucho orgullo, seguridad y esperanza expresa que *“...el colegio, ante todo que ha cambiado y que ya no están los mismos profesores y que han cambiado algunas cosas; el colegio igual sigue siendo como el Latino y va a ser siempre el Latino, aunque han cambiado algunas cosas... Igual va a seguir siendo el Latino”*. (CLI. E.1.142).

CAPITULO V: COLEGIO LATINO CORDILLERA.

Hacia la formación de sujetos.

Construyendo un proyecto...

Tomando en cuenta lo establecido en la teoría que acompaña a la presente investigación, el Colegio Latino Cordillera posee un discurso progresista que se estructura en base a un ideal de formación de sujetos, la misión que la escuela se propone como institución educativa se configura desde elementos tendientes a constituir esta característica esencial. El norte que la institución posee, por tanto, puede argumentarse desde uno de los encabezados de su proyecto educativo, el cual postula a que *“buscamos ser ciudadanos y ciudadanas que analizan informada y críticamente la realidad; ejercen sus derechos y deberes de manera responsable, solidaria y democrática, colaboran y participan en la resolución de problemas colectivos”* (Proyecto Educativo Colegio Latino Cordillera: p. 2). Esta declaración, lejos de representar un ideal abstracto en un papel perdido en alguna biblioteca, pareciera estructurar concretamente el desarrollo diario y constante de la institución, y el accionar de los diversos actores dentro de la misma.

En este sentido, una de las potencialidades de este tipo de discurso, es que ha sido capaz de compenetrarse en cada uno de los actores del colegio, creando fuertes lazos identitarios de estudiantes, profesores, directivos y de toda la comunidad educativa, con dicho proyecto. Es importante rescatar, en este sentido, lo planteado por la Coordinadora de la Enseñanza Media del colegio, quien señala *“O sea yo te aseguro que si no existiera ese compromiso no*

estaríamos donde estamos ahora, aquí es súper distinto lo que quieres hacer, efectivamente si quieres entregar una educación de calidad y una educación centrada en los niños, y con aprendizajes que le sirvan para la vida, estas entregando herramientas que no solamente son un contenido específico. Eso requiere que no solamente tengas un profe que te venga a dar una cátedra. Requiere que el profe esté todo el rato pensando: que hago con este cabro que tiene dificultades, que hago si se me están aburriendo, las ciencias verlas como algo activo, las matemáticas verlas como algo que las estas ocupando todos los días. Entonces si tú no tienes un grupo de personas convencidos de lo que estas haciendo ¿para que? No podrías. No habríamos llegado a donde estamos, con tantas dificultades, con criticas, con personas que se han ido, pero la gente que se queda es porque cree: los estudiantes, los papas, los profes, porque creen que esto es posible". (CLC. D.1.28). De acuerdo con esto, el proyecto educativo de la institución tiende a generar respuesta y compromiso de parte de quienes lo construyen a diario.

El párrafo anteriormente citado, a su vez, propone otra característica esencial que sustenta al discurso del colegio: la formación de ciudadanos y ciudadanas, que entendidos desde esta lógica, poseen características fundamentales como por ejemplo; el respeto, la tolerancia, la autonomía, el diálogo para la resolución de conflictos, entre otros. A este respecto, el proyecto educativo plantea que *"somos un colegio laico, que acepta y respeta que cada uno tenga sus propias ideas y preferencias; que busca el pluralismo y la diversidad".(Proyecto Educativo Colegio Latino Cordillera; p. 2). En el mismo sentido, es menester considerar lo dicho por una estudiante del colegio, cuando plantea "Que tanto como valores, yo no podría decir ¿qué es un valor?, porque eso es muy subjetivo, eso es una visión muy personal -ya- pero yo de lo que yo he dicho*

hasta ahora, el respeto creo que es el valor fundamental que ha impuesto este colegio: eso es como lo general, de ahí se puede ramificar todo". (CLC. E.1.42).

El respeto como valor fundamental, se constituye como un argumento inscrito en el colegio, tanto a nivel subjetivo de las relaciones humanas, como también a nivel material inscrito con claridad en las disposiciones emanadas desde la institución, puesto que esta propone, al mismo tiempo, como conductas inaceptables la violencia, la discriminación y la crueldad, tal y como lo establece el proyecto educativo (Proyecto Educativo Colegio Latino Cordillera: p. 10) elementos que cobran más sentido aún, cuando se piensa en lo que se ha mencionado en la teoría que sustenta esta investigación, cuando se plantea que cualquier tipo de discriminación es inmoral, y que por lo tanto se vuelve necesario trabajar contra esa discriminación, aunque se reconozca los diversos condicionamientos que este trabajo presenta.

La constitución de los sujetos...

Otro argumento central de una escuela progresista apunta a la íntima relación entre la formación de personas y la importancia de que estas se desarrollen bajo el valor de la autonomía. Autonomía que necesariamente se debe ir construyendo como una finalidad central para lograr actores responsables con la sociedad y consigo mismo. De esta manera, es ineludible la tarea de trabajar en ese sentido, o sea, dar cuenta de la necesidad de instaurar una cultura institucional capaz de reconocer y construir los objetivos de una visión más progresista de la sociedad, donde emerge uno de los elementos más fundamentales en esta construcción: la constitución de actores autónomos, característica fundamental presente en el sustrato teórico que la investigación propone.

Teniendo en cuenta lo anterior, y una vez instaurando la reflexión desde el Colegio Latino Cordillera, se puede plantear que hay una preocupación profunda por trabajar la autonomía como una característica central de la formación de los jóvenes que aquí estudian. De esta manera, dicha institución plantea que *“nos comprometemos a impulsar la autonomía de los alumnos, no sólo en aspectos cognitivos o intelectuales, sino también en su desarrollo social y moral. Esa autonomía culmina, en cierto modo, en la construcción de la propia identidad, en el asentamiento de un autoconcepto positivo, y en la elaboración de un proyecto de vida vinculado a valores...”* (Proyecto Educativo Colegio Latino Cordillera: p. 9).

Plantear la autonomía como uno de los objetivos centrales en la formación de los estudiantes, si bien constituye un elemento central de la filosofía de una institución educacional progresista, implica una opción por la constitución de estudiantes conscientes de su papel dentro del colegio y dentro de la sociedad en general, por tanto capaces de asumir opciones y decisiones que en algún momento pueden ser contradictorias con la postura de la misma institución. En este sentido resulta interesante saber qué ocurrió cuando se levantó el movimiento estudiantil a nivel nacional y sus repercusiones en una institución como el Colegio Latino Cordillera: *“El colegio siempre nos apoyó en ese sentido, desde el primer minuto nos dijeron y nos plantearon como que ellos estaban apoyándonos en la determinación que nosotros tomamos, o sea si nosotros tomábamos irnos a paro, ellos iban aceptar eso, así que en ningún momento tuvimos problemas con la dirección ni nada”.* (CLC. E.2.70). De esta manera, educar en la autonomía en términos filosóficos implica un gran desafío, que una vez producido un conflicto como el señalado con anterioridad, permite dar cuenta

de la coherencia interna de dichos objetivos. Para estos fines la visión de una estudiante es fundamental para entender la problemática precedente: *“Sí, nos apoyaron, nos dieron todo el espacio que pedimos. No fue un paro que... no fue a la fuerza, fue conversado y eso es lo que se instaure en este colegio: la conversación más allá de la fuerza”*. (CLC. E.1.90).

Los principios que articulan...

Otra arista que permite entender cómo se está asumiendo la constitución de sujetos responsables y capaces de tomar decisiones sobre sí mismos, apunta directamente a la forma en que se afronta la formación sexual de los estudiantes, desde esta perspectiva, la postura de la Coordinadora de la Enseñanza Media³ es elocuente cuando es interrogada sobre si apoya una distribución gratuita de preservativos entre los estudiantes: *“A favor, absolutamente a favor, creemos que es un tema que además hay que construirlo con los papás, pero las veces que los hemos conversado, creemos que es importante que los cabros tengan acceso a métodos anticonceptivos y que en estos momentos es súper difícil que ellos obtengan preservativos, absolutamente a favor”*. (CLC. D.1.58).

No obstante, estos espacios de autonomía son construidos no desde una perspectiva individual o desarticulada, puesto que de todas maneras hay una exigencia y necesidad de que la institución se constituya como un espacio para la reflexión y discusión, eso sí con la necesaria participación de los demás actores educativos, en especial los apoderados, puesto que una característica central del progresismo es la instancia colectiva en la toma de decisiones

³ El cargo de Coordinadora de la Enseñanza Media es el equivalente al cargo de Jefa de la Unidad Técnica Pedagógica. En el Colegio Latino Cordillera este cargo es ocupado por Pamela Berrios y es la responsable del nivel Jaqui, que agrupa a los cursos de Séptimo a Cuarto Medio.

fundamentales, y no así la imposición de una visión unitaria: *“Hay esos espacios y muchos más, los cabros tienen como harta confianza contigo, de preguntarte de decirte y ahí uno tiene que tratar de... con mucho cariño decirle: yo te voy a contar lo que yo pienso pero creo que es importante que este tema lo hables con tus papas, eso también hay que reforzarlo”*. (CLC. D.1.22).

Esta visión en la apertura, en la transparencia y en la responsabilidad, es reconocida y valorada por los estudiantes, quienes entienden que es un tema patente dentro de sus preocupaciones cotidianas, donde la institución educativa juega un rol central: *“Sí, yo creo que uno va generando, aparte del conocimiento previo que tiene, por la casa, por la tele, por lo que sea, yo encuentro que es importante tener como ese apoyo también en el colegio, como que ellos proveen una ayuda, como en el caso de la educación sexual”*. (CLC. E.2.50). Esta apertura es asumida como un logro por los estudiantes, desde el punto de vista que se apropian de dichas libertades, eso si, apuntando a que dicha libertad no se constituya en un elemento que entorpezca o atente contra las actividades o visiones de los demás integrantes de la comunidad educativa: *“Sí, yo estoy pololeando, pero igual no lo hacemos al lado de profesores, pero el tema pololear, hay varias parejas, pero la gracia que en un tiempo se habló, fue que los chicos no podía como ver mucho, como que eso se planteó. Pero nosotros tenemos como horario igual distinto en los recreos, entonces yo igual estoy con mi polola en los recreos, y los otros también, entonces sí se da el espacio”*. (CLC. E.2.52).

Esta apuesta por el respeto y por la autonomía como focos centrales de la formación valórica de los estudiantes del Colegio Latino Cordillera, asume un alcance más global cuando se afronta la temática de la forma en que se encara

la diversidad. Para comenzar, desde el punto de vista de la diversidad sexual, resulta interesante dar cuenta de los cambios que esta perspectiva ha asumido al interior de la juventud de nuestra sociedad, por tanto es un tema presente en la comprensión contemporánea de este grupo. Consultada sobre la existencia de estudiantes homosexuales dentro de la institución, la postura de la Coordinadora de la Enseñanza Media señala que: *“Hasta el momento ninguno declarado, no tenemos problemas, se ha conversado con los cabros, ninguno ha asumido una condición homosexual, creo que no habría mayor problema, creo que no son temáticas que a los cabros les preocupe y que a nosotros tampoco desde el mundo de ser adultos se nos vaya a complicar, pero hasta el momento no ha habido ninguna manifestación abierta”*. (CLC. D.1.26). A pesar de la ausencia de dicha situación, la diversidad sexual no parece representar una dificultad para la institución sino más bien algo que es parte de la realidad cultural de la sociedad.

En este mismo sentido, ahora desde la perspectiva de los estudiantes, frente a la pregunta de la postura asumida frente a los matrimonios entre personas del mismo sexo se menciona que: *“A favor, porque no le... siento que un matrimonio homosexual, siento que la condición homosexual no está en contra de la naturaleza, y si lo estuviera tampoco me importaría. Siento que esa, como ya lo dije, es una opción personal, entonces yo no soy quien para decir: tú no te puedes casar con alguien”*. (CLC. E.1.116). Desde esta lógica, de que la diversidad sexual no es un problema en sí, se resalta la postura de autonomía frente a los dictámenes tradicionales de la sociedad, por el contrario, es posible reconocer un descuelgue desde estos y la constitución de una postura más autónoma, basada en el respeto a la diversidad y en la responsabilidad: *“o sea siento que primero el matrimonio, yo creo que cada uno está con quien decide con quien quiere estar, puede ser un hombre puede ser una mujer, eso da lo*

mismo y eso es opinión tuya y no puede ser que la sociedad te elija a que los hombres tienen que estar con las mujeres, no puede ser que la sociedad te este diciendo a ti de la forma que tienen que ser, ya no estamos en la época en que a uno lo casaban por obligación, ahora uno es quien toma las decisiones y uno sabrá con quien quiere estar, y siento que también se podría dar la oportunidad de tener hijos, de adoptar hijos". (CLC. E.2.78).

Las posturas valóricas no necesariamente son coincidentes en todos los casos, de hecho cuando el análisis se centra en temas profundos como la postura religiosa o política, es necesario resaltar las formas en que se asumen y conviven dichas diferencias. Esta problemática de la convivencia de distintas posturas, es algo presente dentro de la cotidianidad de los estudiantes, frente a la diversidad es interesante conocer cómo se asume la condición en que estas diferencias pueden proyectarse dentro del espacio educativo: *"Sí, o sea yo siento que con los compañeros y con los profesores cada uno está mostrando como su opinión, su idea, lo que piensa, o sea yo tengo compañeros que si son religiosos y que si plantean su postura, otros que sus familiares si son de derecha y que también lo plantean y yo siento que cada uno como que tienen la libertad también de pensar y de opinar". (CLC. E 2.32).*

Desde este punto de vista es posible reconocer una convivencia de la diversidad en el respeto, en la tolerancia, lo cual implica una reafirmación de la coherencia de la formación en la autonomía que ha asumido dicha institución, una comprobación de que dichos valores son asumidos y hechos acción por parte de los integrantes de la comunidad educativa, la propuesta del colegio en el fondo denota un asumir en el ámbito de la reflexión y de la actitud, puesto que: *"Yo creo que al colegio, lo que le importa, es que cada persona pueda opinar lo que*

se le de la gana pero siempre con el respeto mutuo que tienen que tener una persona al otro, tú podi expresar lo que tú pensai, pero teni que dejar que el otro opine, de su idea y el porque y todo, se resalta eso, o sea que las personas puedan dar su opinión y puedan expresar lo que sienten, sin presión y sin obligación”. (CLC. E.2.36).

De esta manera, es posible esgrimir una opción institucional que apunta a la aceptación de la diversidad, condición inherente a cualquier sociedad humana por lo demás, que se posiciona con fuerza en la creación compartida de una cultura basada en la valoración de la autonomía, por ende una valoración de la libertad de expresión, de la disidencia incluso, condiciones que encuentran su base material en el proyecto educativo, cuando sus palabras señalan: *“Tenemos un espacio privilegiado para la socialización; en él podemos promover el desarrollo de las ideas, compartiendo, confrontando opiniones y creencias diversas con interés, respeto y tolerancia”*. (Proyecto Educativo Colegio Latino Cordillera: p. 5).

La esperanza que alimenta...

Otro elemento fundamental que plantea el Colegio Latino Cordillera, dentro de la lógica de escuela progresista, dice relación con enarbolar un discurso que pretenda una voluntad de cambio social, que incluya una perspectiva de esperanza hacia la construcción de una sociedad mejor que la actual, en este sentido, el proyecto educativo plantea claramente que *“somos grandes optimistas, a pesar de encontrarnos en ocasiones perplejos frente al consumismo e individualismo que crecientemente invade a nuestra sociedad. Creemos que es posible un mundo más solidario, democrático y justo”* (Proyecto

Educativo Colegio Latino Cordillera: p. 2). Esta voluntad, a su vez, se convierte en una de las características que define a la institución en su conjunto, donde cada miembro, desde diferentes posiciones, comparte y desarrolla. Es en este sentido, la relevancia que se atribuye a los jóvenes como protagonistas esenciales de su historia, y de la historia colectiva, es una cuestión fundamental que se ha instaurado en los discursos y acciones de los propios estudiantes: *“Creo que nosotros somos el futuro de del mundo. Creo que nosotros debemos partir por una formación personal y a partir de eso crear relaciones, crear conexiones con otras personas. Es decir, cambiando el mundo. Arreglando lo que está mal y creando un mundo nuevo. Yo creo que cada generación crea un mundo nuevo”*. (CLC. E.1.94)

Dicha voluntad, que encuentra resonancia en aquello que el colegio propone como norte de su accionar y en aquello que los propios jóvenes consideran como importante, haciéndose protagonistas de esa voluntad de cambio y de esa posibilidad de esperanza hacia el cambio social, son cuestiones que al mismo tiempo encuentra eco en lo propuesto como una de las características centrales de lo que es una escuela progresista en el sustento teórico, esta apunta a la tarea irrenunciable de buscar y construir la posibilidad para la emergencia de la esperanza, puesto que en definitiva la esperanza constituye la inspiración necesaria para luchar con un sentido claro y posible desde dentro de la institución escolar por la construcción de una sociedad mejor, teniendo en cuenta además, las limitaciones y obstáculos objetivos para dicha esperanza, sin renunciar por ello a ese espacio necesario y obligatorio para una institución y una práctica pedagógica progresista.

El proyecto experienciado...

Como ya se ha manifestado, los estudiantes son actores fundamentales reconocidos dentro del funcionamiento del Colegio Latino Cordillera, todo aquello que pudiera decirse que la institución es, pasa en gran medida por la participación y las experiencias que los estudiantes construyen en él. Esas experiencias, en este contexto, poseen un carácter particular, y se caracterizan por ser constitutivas de buenos recuerdos, de valiosas vivencias que conllevan a una activa participación, a constituirse como sujeto que tienen importancia individual y colectiva. Los propios estudiantes se refieren a esto diciendo: *“Siento una conexión como, como una primera casa con el Latino, o sea me siento como mío, como que es mío. Siento una conexión demasiado cercana, es una conexión distinta a lo que yo creo sentiría con otro colegio. Siento a los profesores como mis padres, y a mis compañeros como mis hermanos. Me siento bien en el Latino”* (CLC. E.1.4). Este tipo de experiencias constituye la materialización de aquello que el colegio pretende como institución educativa. Pareciera que la significación que los estudiantes construyen en su experiencia escolar incluye también comportamientos, formas de pasar y de relacionarse, modos de asumirse como estudiante y como persona, y no sólo se trata de conceptos ni de intenciones.

Parecieran ser los propios estudiantes quienes poseen mayor claridad sobre este asunto, son ellos los que ponen en juego sus vivencias para intentar explicar las significaciones que construyen, y por lo tanto, la forma en que ven aquello que ellos mismo crean. En este sentido manifiestan que *“La verdad es que este colegio habla mucho de los valores que entrega, pero yo creo que va más allá de eso. Pa’ mí este colegio me ha enseñado a ser persona, este colegio*

me ha enseñado a criticar, me ha enseñado respetar y yo creo que por ahí va eso". (CLC. E.1.8).

Es por esto mismo que los estudiantes se sienten tan participes de aquello con lo cual se relacionan, se posee la visión explícita de que la institución educativa es una proyección de su propio accionar, que se entrelaza con el accionar de los otros miembros del Colegio Latino Cordillera. La certeza de esa significación, esa experiencia y esa vivencia permite a los estudiantes manifestar que *"O sea, yo que siento que finalmente todos estamos como contribuyendo a eso. O sea, igual todos somos parte del colegio, y en ese sentido, todos estamos formando lo que es el ambiente del colegio. Entonces yo me siento como igual con mis demás compañeros, yo me siento que estando y siendo presente, estando en la clase y en una conversación, vamos a formar parte de esa forma que es el colegio"* (CLC. E.2.18).

La experiencia de estar en el Colegio Latino Cordillera, para algunos llega ser uno de los momentos constitutivos de la vida misma, la significación sobre el proyecto que el colegio se propone pareciera constituir en algunos los elementos más fundamentales de la constitución como persona, de ahí el compromiso con el mismo y el entusiasmo de formar parte de él. Por ejemplo, una estudiante argumenta que *"Yo creo que el cien por ciento, porque desde chica, desde que aprendí a hablar, prácticamente, estoy en el Latino. Y También mi familia es del Latino, mi hermano también desde chico está en el Latino, o sea mi hermano mayor; entonces toda la forma de hablar, la forma de pensar, la estructura mental que tengo es gracias al Latino. Entonces por eso yo digo que el Latino me enseñó a ser persona"* (CLC. E.1.44), mostrando con certeza y orgullo la

forma en que el paso por el Latino Cordillera influye en la persona que se está formando.

La experiencia compartida...

Otro aspecto fundamental que refleja la forma en que los estudiantes significan el discurso progresista que está presente en la institución, tiene que ver con la inclusión de los estudiantes en fechas conmemorativas como el 29 de marzo⁴ o el 11 de septiembre. Si bien es cierto que estas actividades conmemorativas son organizadas por la dirección del colegio, los estudiantes han significado esa historia como propia, participando activamente, la gran mayoría, en dichas actividades. A este respecto la coordinadora de la enseñanza media manifiesta que *“Sí... aquí hay fechas que son históricas porque los adultos las hemos puesto, y porque tú tienes que pensar que en un principio eran muy niños, aquí el día veintinueve de marzo nosotros seguimos recordando al José Manuel y al Manuel porque a pesar de que fue allá en Los Leones la mayoría de los profes que se vinieron de allá fueron parte de esa historia, de hecho aquí está el Leo, que es el profe que fue baleado en ese momento por tratar de defender al José Manuel y al Manuel, entonces es parte de nuestra historia, es como la parte de nuestra familia y eso lo hemos conmemorado siempre, desde que nos vinimos para acá. Al principio era una cosa como muy chiquitita, en el Tremún⁵ en la básica es el día de la tolerancia y el respeto, tú no puedes tratar los mismos temas, o sea es una situación súper fuerte, chicos de primero en un momento*

⁴ El 29 de marzo de 1985 fueron secuestrados y posteriormente asesinados Manuel Guerrero Ceballos y José Manuel Parada Maluenda, desde las puertas del Colegio Latinoamericano de Integración, en la comuna de Providencia. En la década de los 90' el Colegio Latinoamericano de Integración sufre un quiebre institucional, formándose paralelamente el Colegio Latino Cordillera en la comuna de La Florida, los profesores que asumieron este nuevo proyecto fueron antes profesores del Colegio Latinoamericano de Integración, por lo cual la historia del colegio, incluido este trágico hecho, ha sido asumida como propia por el Colegio Latino Cordillera.

⁵ Tremún es el nivel educacional que agrupa a los cursos de Primero a Sexto Básico.

pregunto: tía que significan que se hallan degollado ¿Cómo explicas tú eso? Distinto es como lo tratas de séptimo para arriba, de hecho acá esta la nieta del Manuel Guerrero, ha venido el hijo, ha venido el Manuel a conversar con los cabros, entonces en un principio el colegio dice esta es una fecha importante para nosotros, pero hace dos años los cabros están participando activamente de esa fecha” (CLC. D.1.18).

La cita anteriormente expuesta, junto con intentar explicar las dinámicas de la conmemoración, muestra que los estudiantes si participan en ellas, haciéndose parte, por lo tanto, de una historia institucional y de la historia de los profesores con los cuales ellos interactúan, por esto un estudiante manifiesta que *“La de los Manueles, lo que pasó con el profesor y el apoderado, si hacemos un acto, tocamos una canción, participamos en eso, algunos en acto, trabajan en acto, también los profesores se preocupan, el año pasado vino el hijo del Manuel Guerrero a contarnos lo que fue su historia, entonces también estamos participando en eso” (CLC. E.2.28).* Lo anterior constituye la forma en que los estudiantes significan esa historia, se comprometen con ella y se hacen parte de la historia reciente del país, desde una posición en particular.

Los lazos contruidos...

La forma de significar de los estudiantes antes tratada, necesariamente debe ir en correspondencia con lógicas específicas de relacionarse dentro de la institución, lógicas que en definitiva deben ser coherentes con los valores que emanan del proyecto educativo para que permitan la asimilación significativa por parte de los estudiantes. Estas lógicas no son más que las características específicas que asume el clima institucional del Colegio Latino Cordillera. Para

intentar dar cuenta de este clima institucional, es necesario comprender cómo se visualiza el carácter de las relaciones desde la Coordinadora de la Enseñanza Media, quien señala que: *“Es bueno, es muy bueno, de repente a uno lo acusan de ser hincha del colegio, pero fijate que en general pasa, al margen de que los cabros puedan tener algunas diferencias, o de que algunos profesores puedan encontrar que alguna cosa no es como a ellos les parece, si tú le preguntas a cualquier persona de este espacio te va a decir que vienen con agrado y yo creo que esa es la mejor evaluación que uno puede tener, los estudiantes de este colegio vienen con agrado, ni los adolescentes que están con toda esta cosa “que lata y todo” igual vienen, faltan muy poco al colegio, y los profes, es muy agradable levantarse y venir a trabajar, yo diría que en general, incluso con este equipo que es nuevo, con el de Jaqi⁶ que es nuevo, tú ves que los profes vienen contentos y se han armado grupos de trabajo importantes. Las relaciones son buenas ahora, te vas a encontrar con problemas, te vas a encontrar con conflictos igual que en todos lados, o sea somos seres humanos y los seres humanos tienden a tener conflictos cuando se trata de convivencia, lo distinto acá es como tú lo enfrentas, esta cosa de dialogar, de la mediación, de que los chicos sientan que aquí el adulto no es alguien que va a imponer la autoridad o va a ser la persona que va a reprimir una acción, sino que va a ser la persona que va a mediar un cambio de conducta, que es apropiado para resolver algo, hacerlo entender que lo que ocurrió ahí es algo inapropiado, pero no es una cuestión de la disciplina por la disciplina, no es autoridad por la autoridad, eso se ha ido construyendo desde que son chicos, no puedes partirlo aquí en séptimo, imposible, en el fondo eso viene, viene desde que esta en el jardín, de hecho en Tremún hay una forma que se llama los reclamos, entonces ellos entran del*

⁶ Jaqi es el nivel educacional que agrupa a los cursos de Séptimo Básico a Cuarto Medio. Jaqi: voz aymará que significa “miembro pleno de la comunidad”.

recreo y dicen “me paso una situación quiero reclamar, y eso es súper bueno porque además ellos aprenden que socialmente, hay un espacio donde ellos pueden decir cosas, acá en el media es distinto porque un cabro no va a decir: “tía quiero reclamar contra”, ahora uno tiene que intervenir en que los conflictos tengas una solución pacífica a través del diálogo, no siempre es fácil”. (CLC. D.1.8.).

De esta manera, es posible situar una valoración o reconocimiento de una positiva calidad de las relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa, que posibilita una asimilación de la institución como un espacio propio, de proyectos compartidos, lo cual implica una voluntad personal de aportar a dicho proyecto, aporte entendido desde un punto de vista activo, desde la concepción de considerarse como parte importante del colectivo, por ende se valora con entusiasmo esa capacidad de asistir con agrado a la institución, posicionando así la relación con el clima institucional desde un piso que supera con creces a la comprensión de la institución como un mero espacio laboral o educacional, dependiendo la posición.

No obstante lo señalado con anterioridad, este clima institucional es formado por seres humanos, siendo así un espacio lleno de encuentros y desencuentros entre distintos actores, más aún cuando se define y articula como un espacio que forma en la autonomía y la libertad de expresión. De esta los desencuentros en si no constituyen un problema o algo fundante de este clima, lo relevante es la forma en que estos conflictos son asumidos por los integrantes de dicho clima institucional. A estos efectos, se valora al diálogo como una herramienta potente de superación de conflictos entre los actores de dicho clima. No podría ser de otra forma en una comunidad educativa que se fundamenta en el respeto entre

sus integrantes y la autonomía como base de formación personal, puesto que el diálogo se muestra como la antítesis del autoritarismo, donde emerge la figura de un solo foco que determina y distribuye decisiones de forma unilateral, sin posibilidad de crítica o contraposición. Es esta la cultura que se intenta posicionar dentro de este clima institucional, cultura sustentada en el respeto, en la participación entre iguales, por ende la autoridad se concibe como pertinente dentro de la institución, no como autoridad por autoridad en sí, sino que se entiende como una herramienta para configurar espacios de acción pertinentes que no atenten contra los derechos y dignidad de toda la comunidad educacional, que no atente contra la coherencia y consistencia del clima institucional del Colegio Latino Cordillera.

Desde otra posición, es necesario dar espacio al análisis sobre cómo los estudiantes están evaluando las relaciones al interior de este clima institucional, con especial énfasis con los educadores, quienes en definitiva constituyen el referente más cercano para interpretar a la institución por parte de los estudiantes. Para dar luces sobre esta relación se presenta el punto de vista de un estudiante: *“Una cosa importante pa’ mi es el trato que mantienen con uno los profesores, me parece, desde siempre, estando en el otro Latino y en este, como que cercanía que uno tiene con ellos es importante, como que se valora eso. O sea, que aparte de hacer la clase, como que estén preocupados de otra cosa, que te pregunten, y como que exista más cariño; no una confianza tal como que uno le va a tirar una talla, no, pero si existe cercanía”*. (CLC. E.2.8). Esta cercanía se visualiza así como una de las características más potentes del clima institucional, lo que implica esa seguridad sobre la existencia de un referente cercano, acogedor, abierto dentro de la institución. Esta relación es patente en el imaginario de los estudiantes, puesto que la visión sobre la existencia de una

diferencia jerárquica entre ambos sectores es un indicador iluminador para comprender cómo visualizan esta relación, sobre esto un estudiante declara: *“No, no existe”*. (CLC. E.2.10).

Además de la relación entre los estudiantes y los docentes para evaluar el clima institucional del Colegio Latino Cordillera, resulta necesario situar las relaciones de los estudiantes entre pares. Para entrar directamente en materia, la opinión de uno de estos estudiantes es aclaratoria: *“Con los profes de buena onda. Nos llevamos bien. O sea en la clase existen los ratos pa’ preguntar, que te explica y todo, y también de repente unos es no tan serio y se puede reír con los compañeros de buena manera, nos llevamos bien, no tan sólo en el curso, sino con los de otros cursos también existe buena relación, no existe como rivalidad ni nada”*. (CLC. E.2.12). A la luz de lo anteriormente expuesto, es posible señalar que está presente la visión de un buen nivel de relaciones interpersonales al interior del alumnado, condición peculiar dentro de la visión tradicional de la institución educativa, donde muchas veces lo que caracteriza a las relaciones entre pares es la violencia, el enfrentamiento, la rivalidad y la competencia, no obstante, al parecer, dentro del Colegio Latino Cordillera, los principios que sustentan las relaciones de los estudiantes irían por otra vertiente, que se pueden entender de mejor manera a partir de la siguiente declaración: *“Sí, o sea uno se lleva bien y uno conoce a los que van en séptimo, octavo, primero, segundo y tercero. O sea, uno hace una fiesta y van a ir todos, no es como que esté el colegio dividido ni nada”*. (CLC. E.1.14). Para dar un sentido aglutinador a estos argumentos, se podría señalar que lo que definiría a las relaciones entre los estudiantes de esta institución sería el compañerismo, la capacidad de dialogar independiente de las diferencias de edad, y el sentido de colectividad, con todo lo que eso implica.

La constitución del espacio comunitario...

Esta postura de relación entre los estudiantes y los diferentes actores de la institución, se puede concebir como una expresión del trabajo de la institución por situar una cultura de la horizontalidad en las relaciones humanas, por esto mismo es necesario dar cuenta a nivel de la proyección valórica qué es lo que la institución está proponiendo: *“Nuestra escuela esta construida a una escala que permite la comunicación personal y activa (de primera mano) entre todos sus integrantes. Es un espacio acogedor, receptivo y respetuoso del otro; en él nos sentimos seguros, estamos en condiciones de preguntar, cometer errores y por tanto de aprender”*. (Proyecto Educativo Colegio Latino Cordillera: p. 5).

De esta forma, los esfuerzos institucionales han calado a fondo dentro de la reflexión hecha acción de sus integrantes, donde los valores del respeto, la autonomía, la cercanía, han logrado constituir esa visión del colegio como algo propio, donde es posible y pertinente la presencia, acción, opinión y crítica de todos y cada uno de sus integrantes, donde la expresión de los estudiantes son elocuentes: *“... Yo lo veo como una comunidad esto, más que un colegio (...) o más que estudiantes, somos como hermanos –ya- somos una comunidad”*. (CLC. E.1.12).

En definitiva, la significación de los estudiantes, que incluyen, participación, vivencias, experiencias, que son puestas en juego con las principales directrices del discurso progresista que posee la escuela, van constituyendo un clima institucional que emerge desde los fundamentos anteriormente expuestos, y que puede resumirse en los siguientes postulados de un estudiante erguidos ante el cuestionamiento por la posibilidad de estar en otro colegio: *“Yo lo he pensado y*

de verdad siento que no podría estar, por varios puntos, por el tema de los profesores, yo no podría estar con un profesor que fuera como tan estricto, que sea como yo vengo a dar la clase de aquí pa allá y nadie me habla y yo explico y si nadie entiende no importa y me voy después, o sea yo siento que eso que te entregan una prueba y uno no está de acuerdo y después de clases pueda conversar con el profesor igual eso es importante, o ponte uno encuentra que algo está malo y que tenga la opción de hablar con la coordinadora, dejarle una carta al director y que después venga a tu sala como a explicarte, siento que uno como que tenga esas facilidades de llegar ahí, encuentro que es importante. El tema también del uniforme, entonces siento que son muchas cosas, entonces los profesores de acá conocen desde chico a cada uno de los alumnos, entonces conocen todo, entonces existe una cercanía también, entonces siento que en otro colegio que fuera muy grande, en donde nadie se conoce, que tú no sabi quien esta sentado al lado tuyo, no sería como un buen ambiente de trabajo". (CLC. E.2.46).

El clima institucional progresista comunitario...

En los párrafos precedentes se han ido enunciando y analizando las principales características del Colegio Latino Cordillera en relación a su discurso progresista, a las significaciones que los estudiantes construyen con respecto al mismo, y al clima institucional que se genera de esa relación. Se vuelve necesario caracterizar el tipo de discurso progresista que la institución posee, al mismo tiempo de clarificar, cuáles son los elementos más importantes que definen el clima institucional.

Teniendo como base la teoría que sustenta a la investigación, se puede enunciar que el discurso progresista del Colegio Latino Cordillera es un discurso que principalmente se constituye desde la priorización de la formación de sujetos como cimiento de su estructuración. Como ya se ha enunciado, se presenta al respeto entre los actores como elemento fundante de las relaciones, desde el cual se deben edificar todas las formas de interacción que se puedan dar. Esta característica esencial, sumada a otras, establece efectivamente una concordancia con la teoría cuando esta apunta a que las características fundamentales de un discurso de escuela progresista centrado en la formación de sujetos, son la importancia de los espacios de autonomía, el desarrollo de prácticas democráticas, la construcción de prácticas antidiscriminatorias.

De esta forma, las características que se han enunciado, que fundamentan las expresiones que se dan en el Colegio Latino Cordillera, son coincidentes, en su gran mayoría, con lo que se ha establecido en la teoría. Ahora bien, esta última, sin pretender constituirse en verdad absoluta, tampoco intenta generar categorías totalizadoras y excluyentes, por el contrario, intentando generar relaciones entre las diversas situaciones, se han generado categorías donde algunas características poseen mayor relevancia que otras. Misma situación se da al intentar categorizar el discurso de una institución como el Colegio Latino Cordillera. El hecho de que se establezca como un discurso estructurado en base a la formación de sujetos, no necesariamente significa que dentro involucre elementos tendientes a su configuración desde una voluntad de transformación social, o que existan en él elementos tendientes al mejoramiento social, sino que, el acento en este caso está puesto en la formación de sujetos. Es decir, si bien es posible encontrar en el discurso progresista de la escuela elementos que buscan una reflexión crítica de la realidad, donde se generan espacios de

esperanza, se intentan prácticas de consenso social y se tienda a la realización personal de los sujetos; los elementos centrales están bajo la lógica, de presentar espacios de autonomía, de generar prácticas democráticas y de formular prácticas antidiscriminatorias. En los postulados analizados con anterioridad, el respeto, la diversidad y la libre expresión son los pilares fundamentales.

En la misma lógica, el clima institucional que está presente en el Colegio Latino Cordillera, se caracteriza, como se ha expuesto anteriormente, en la existencia de espacios afectivos de convivencia, que buscan al mismo tiempo, la generación de espacios de autonomía, donde también se plantea la construcción de expectativas entre los actores. En este sentido, se valoriza el hecho de que las relaciones se dan en un ánimo de respeto, tanto entre los propios estudiantes, como con los profesores y directivos. Al mismo tiempo se constituyen como importantes la cercanía de las relaciones, el conocerse entre los sujetos y el trato familiar de los mismos. Es por estas características que efectivamente se puede categorizar al clima institucional del Colegio Latino Cordillera como un Clima Institucional que se configura desde la importancia de la relación entre los actores.

De la misma forma, este tipo de caracterización, otorgada por la teoría antes construida, no pretende excluir a otras características que puedan estar presentes en el clima institucional. Siguiendo a la información analizada en los párrafos anteriores, efectivamente se pueden encontrar características que apuntan a que el clima institucional posee elementos que se extraen desde la historicidad y espacialidad del establecimiento, donde si se podría identificar una historia compartida, que define una cultura propia, o que al mismo tiempo se

resaltan elementos tendientes a una simetría en las relaciones y a una mayor democratización en la toma de decisiones; sin embargo la atención se pone con más énfasis en la idea de que el elemento fundante del clima institucional presente en el Colegio Latino Cordillera, es la importancia de la relación entre actores.

Basándose en los postulados teóricos construidos, se puede establecer que en el Colegio Latino Cordillera existe un *clima institucional progresista comunitario*, donde, por un lado, está presente la idea de generar espacios de autonomía y un trato respetuoso y afectivo, al mismo tiempo de posibilitar prácticas democráticas y antidiscriminatorias. Las anteriormente enunciadas son, por tanto, las características esenciales que el Colegio Latino Cordillera pretende proyectar en los sujetos que en él se forman. En esta institución escolar los sujetos ponen en práctica esos fundamentos tanto en su experiencia escolar, como en su vida diaria, todo lo cual se constituye desde la construcción de un espacio comunitario donde se realizan dichas prácticas.

El clima institucional progresista comunitario pretende por tanto la formación de sujetos en donde se postula que *“El aprendizaje de la convivencia en la escuela en esta etapa es significativo. El colegio debe ser para los adolescentes un espacio público en el cual se encuentran con las exigencias de la sociedad, con normas institucionales de comportamiento y funcionamiento, con el grupo de sus compañeros de igual edad y con la sociedad de los adultos. La escuela es un lugar de aprendizaje para la convivencia no sólo, ni principalmente, en el sentido de que al adolescente se le enseñe cómo ha de convivir fuera de ella, o cómo ha de convivir en el futuro, sino, sobre todo, en el sentido de que es un lugar de convivencia, en el que se pone en práctica un determinado modo de convivir, de*

relacionarse, de cooperar con los demás o, por el contrario, de chocar con ellos”.

(Proyecto Educativo Colegio Latino Cordillera: p. 7).

CAPITULO VI: SAINT GEORGE'S COLLEGE.

Hacia una formación académica integral.

Un proyecto católico de excelencia...

"Promovemos una educación de excelencia tanto en lo académico como en el desarrollo espiritual, personal y social, fomentando la laboriosidad, la creatividad, el pensamiento reflexivo y crítico, la responsabilidad, el gozo por aprender, la autonomía acompañada de un espíritu de colaboración, tanto con sus compañeros como con sus maestros y autoridades, la perseverancia, el desarrollo de la voluntad, el respeto de los derechos de cada persona, y el cumplimiento de sus deberes". (Proyecto Educativo Saint George's College: p. 2).

A partir de un primer análisis del Proyecto Educativo del Colegio Saint George es posible reconocer, de forma inicial, una idea que se constituye en argumento que atraviesa dicho escrito, esta es la íntima relación e interacción entre la preocupación por formar personas reflexivas y críticas, junto a la preocupación por la configuración académica de los mismos. De este punto de vista, es clarificador dar tribuna a la postura de la Coordinadora Académica quien responde sobre cuál es la tarea de esta institución dentro de la sociedad y en la formación de sujetos: *"A ver, yo creo que históricamente ha sido un colegio que ha tenido harta presencia en la sociedad chilena, colegio privado, de elite claramente, en esos términos más menos conciencia dependiendo el periodo, pero bastante conciencia que en términos de responsabilidad social importante, yo creo que lo que define la identidad de nuestro proyecto educativo es*

básicamente esa idea, hacer una misión y hacer una visión, de que quedan comprometidos y ciudadanos competentes, esas dos patas son sumamente importantes porque se visualiza claramente como una función, digamos, de una educación que no se queda encapsulada en el colegio, sino que justamente desde una mirada del evangelio digamos bien concreto, ..., busca respetar los signos de los tiempos con un compromiso individual y un compromiso también colectivo, digamos por allí hay una línea súper importante donde se articulan muchos elementos del colegio, del corazón, elementos religiosos fundamental pero con una experiencia de Dios y del evangelio muy encaminada y desafiada por el signo de los tiempos y yo creo que eso implica estar ahí en, movimiento permanente, en desafíos permanentes y en cambios permanentes, yo creo que está cambiando muy rápidamente. No sé si me fui para otro lado, pero, no".
(CSG. D.1.4).

Lo expuesto con anterioridad da espacio para señalar que se reconoce una lógica que apunta a la constitución de actores involucrados con los problemas sociales propios de nuestra sociedad, lo cual implica un desafío desde el punto de vista de que se reconocen directamente como una institución de elite. Además, esta preocupación o reflexión sobre el posicionamiento de una responsabilidad social en la formación educativa se encuentra directamente relacionada con una visión católica del mundo, donde la responsabilidad social se configura de una manera específica y caracterizada por el respeto de la dignidad humana, además de una postura misionera activa inscrita en una lógica de la entrega y el mejoramiento social. Para graficar esto es pertinente analizar como evalúa un ex alumno de la institución estos trabajos de corte solidario y cuanto en definitiva lo marcaron: *"Porque es conocer otro mundo, no se, ir a poblaciones a arreglar los techos, ir en la noche a darles pan y conversar*

con la gente que vive en la calle, son cosas que te alimentan el alma, es interesante. Además los profesores que tienen un trato personal contigo y a los cual es más que un instructor son súper valiosos”. (CSG. EA.1.6).

Desde esta perspectiva, los valores que constituyen a esta institución como una escuela progresista aluden a esa preocupación latente sobre las condiciones sociales en que vive gran parte de la sociedad, frente a lo cual articulan acciones enmarcadas en la idea del mejoramiento de estas condiciones a través de estrategias inscritas dentro del ideario de los valores católicos, en este mismo sentido la visión de un estudiante sobre cuáles son los valores más resaltados por la institución señala que: *“... Principalmente la solidaridad, en el sentido de que muchos proyectos quizás paternalistas, pero es lo que se puede hacer digamos, en relación a no sé trabajos de verano, colonias, misiones, cosas como en el fondo como las promueve el colegio como ayuda al prójimo, ya ... La solidaridad, bueno se han hecho campañas por honestidad en ese sentido, bueno valores católicos principalmente, respeto a los demás, respeto a la vida en general, quizás no todos los comparten, pero son los que promueve principalmente el colegio”. (CSG. E.1.22).*

Esta idea de que el colegio promueve dichos valores católicos queda explícito en el Proyecto Educativo, el cual señala que: *“Para ello buscamos desarrollar procesos educativos innovadores y de excelencia que les permitan a nuestros alumnos y alumnas desarrollar al máximo sus potencialidades para ponerlas al servicio de la transformación de nuestra sociedad en una más justa y humana. Para vivir este desafío, nos inspiramos en la persona de Jesucristo, en los lineamientos de la Iglesia universal y chilena y en la espiritualidad de la*

Congregación de Santa Cruz". (Proyecto Educativo Saint George's College: p. 2).

Sujetos con vocación cristiana...

Una vez reconocidos los lineamientos sobre los cuales esta institución se basa, entendiéndolos como parte de un proyecto de tipo progresista enfocado al mejoramiento social, es indispensable pasar al análisis sobre el tipo de formación que se busca imprimir entre los estudiantes de esta institución, nuevamente es el proyecto Educativo el que da luces sobre el tema: *"Nos reconocemos como una institución católica coeducacional que impulsa la formación de personas que, desde su actuar diario, promuevan la justicia, la paz, el amor, la solidaridad y el compromiso con los más necesitados. Buscamos promover entre los alumnos, profesores y apoderados, una actitud que permita, desde una perspectiva de "fe en acción", transformar la sociedad en la cual están insertos y así hacer visibles los valores del Reino de Dios"*. (Proyecto Educativo Saint George's College: p. 2).

De esta manera, la línea formativa apunta de forma directa a la constitución de sujetos capaces de involucrarse en el mundo y sus dificultades desde la perspectiva de el respeto, la solidaridad, la preocupación por el otro, todo esto desde una postura fuertemente inspirada por valores católicos, lo cual implica un determinado campo de acción posible para el actuar de los distintos actores de esta comunidad educativa. Para intentar dar cuenta de estos campos de acción, es interesante posicionarse a nivel de temáticas fuertemente cargadas por una reflexión valórica importante, como es el caso de la sexualidad. A este respecto un estudiante interrogado sobre su opción frente al aborto señala que: *"Mira, yo,*

es bien difícil la decisión, de opinión. Yo estoy a favor digamos, en el sentido que creo que es decisión de la mujer que va a tener al hijo, el decidir tenerlo o no, me parece en todo caso que por ejemplo se tiene responsabilidad quedar embarazada, porque no hubo cuidado, que también junto a ese no haber cuidado por lo mismo de la pregunta anterior, cuando me preguntaste del condón etc., ... pero me parece que por ejemplo en un caso de violación, o de no sé, cualquier cosa de ese estilo, estoy totalmente a favor, creo que sería un peso tener un hijo que fue producto de una violación, o incluso no sé, o sea, quizás no en alguno de los casos de irresponsabilidad, pero bueno, a mí por lo menos se me hace muy difícil la decisión, en el sentido de que bueno en este colegio obviamente al ser también católico es totalmente contra el aborto, ... yo no sé me considero agnóstico, pero últimamente se ha creado un debate en este colegio sobre el aborto que también hace ver otros puntos de vista, que no son falsos y que hay que tomarlos en cuenta, que entonces, siento que todavía no tengo una opinión formada en el cien por ciento. Pero por ahora yo soy pro-aborto". (CSG. E.1.48).

Frente a lo anteriormente expuesto es coherente señalar que se reconoce una impronta relevante de la visión sobre el tema de aborto en el estudiante, quien en definitiva muestra una posición personal a favor de este, enmarcada en su agnosticismo, no obstante, de todas formas da paso a la apropiación de la postura valórica que la institución desea imprimir en sus estudiantes. Esta postura valórica está posicionada con fuerza en el contexto de ideario institucional, que representa la Coordinadora Académica al enunciar que: *"Sobre el tema del aborto no hay ninguna discusión, no hay discusión porque eso lo tenemos resuelto, digamos, desde la perspectiva de la fe, no es un tema, es un tema que se pone y se reflexiona en clases, en las fiestas, restaurantes, entre la*

gente por supuesto rescatando siempre el tema de la vida, digamos, del respeto a la vida, junto con ello está también el tema de la eutanasia, porque el tema del aborto desde la perspectiva de la institución, en ese sentido no hay ningún conflicto, digamos, porque se valora la vida". (CSG. D.1.12). Esta postura tan clara y decidida, basada en un razonamiento sustentado en los valores católicos, demuestra que a pesar de que otros actores educacionales portan miradas divergentes, estas no son asumidas en una condición de validez de discusión, puesto que la institución visualiza que ya estaría todo saldado.

La postura frente a la visión de corte político también constituye un referente importante para dar cuenta del tipo de formación de sujetos que se está cimentando en esta institución educativa, para analizar esta temática el Proyecto Educativo muestra que: *"educamos para un estilo de vida que valore la democracia, promoviendo la paz y la no violencia; valorando la tolerancia, la convivencia respetuosa y responsable, acogiendo la diversidad, preocupados de su entorno, en un trabajo colaborativo del cual forman parte todos los miembros de nuestra comunidad"*. (Proyecto Educativo Saint George's College: p. 3).

En esta perspectiva, desde el ámbito político, es posible reconocer un interés por situar una cultura sustentada en la diversidad ideológica, dentro de un contexto de respeto y valoración de la interacción entre las distintas vertientes a través del diálogo, en esa perspectiva un estudiante enuncia que: *"A ver, es un colegio bastante amplio en el tema, el agua política bastante amplia, pero haber, acá por ejemplo salió Jovino Novoa, o sea tenemos, y también salieron figuras de izquierda, como, no sé,... bueno no se me ocurre nadie en este minuto. -José Miguel Insulza- Eso, Insulsa salió de acá, en el sentido de que bueno, hay una gama, haber tenemos militantes humanistas, comunistas, o sea tenemos una*

gama política bastante amplia. Pero siento que es un colegio bastante preocupado por la cuestión social, entonces, en ese sentido quizás estereotipados por otros colegios católicos y como el mismo nivel económico, de repente somos como los de izquierda de quizás los más como cuicos en ese sentido, pero no sé no, no, no, no le pondría un tinte, un tinte político, por el hecho de que hay varias, hay mucha gama". (CSG. E.1.14).

A pesar de que socialmente la institución sería reconocida con una inclinación hacia la izquierda del espectro político debido a ese compromiso social, se resalta esta opción de la diversidad y la convivencia respetuosa entre estas diferentes posturas políticas. Frente a este tema un ex alumno declara que: *"No, es súper plural, yo, yo me acuerdo cuando iba llegando al colegio ver a varios Diputados y Senadores yendo a dejar a sus hijos y de varios espectros políticos, bueno Insulza que es PS salió de allá y Hernán Larraín que es UDI también salió del colegio entonces, entonces no hay un enfoque claro, lo cual hace bastante entretenidas las discusiones, es entretenido desde ese punto de vista porque están todas las miradas Los profesores, los profesores de Historia siempre fueron rojos en su mayoría, pero obviamente siempre hay un debate que se da con alumnos que difieren y otros que están de acuerdo, entonces en lo político no hay un enfoque como que te dicen que tienes que estar en un lado" (CSG. EA.1.42).*

Esta tolerancia a la diversidad política resulta un elemento central en la forma en que se comprende la formación de los estudiantes del Colegio Saint George, al acercarse a la visión sobre esta temática, los estudiantes proyectan en sus palabras seguridad y satisfacción con dicha situación, características fundadas en el hecho de que proyectan dicha postura argumentando desde su propia

experiencia como estudiantes y no como una construcción hecha a partir de la concepción que la sociedad edifica en torno a la institución en cuestión.

La convivencia democrática...

De esta forma, se plantea el proyecto educativo como un proyecto que busca la formación de sujetos competentes para la sociedad democrática en la cuál está inserto, por esta razón se explicita que *“valoramos una educación en y para la democracia, donde el currículum educa en el respeto de los derechos humanos y en valores tales como la tolerancia, la convivencia respetuosa y la participación ciudadana entregando una educación fundada en el valor de la igualdad de las personas y de sus posibilidades de realización, cualesquiera que sean sus condiciones personales y sociales, de sexo, raza u origen social, tratando de eliminar los estereotipos sexistas, raciales y otros que persisten todavía en nuestra sociedad”*. (Proyecto Educativo Saint George's College: p. 6). En este sentido, se promueve la construcción de relaciones simétricas, basadas en la tolerancia y el respeto mutuo; consideradas bases de una convivencia democrática.

Bajo esta perspectiva, las relaciones dentro de la escuela se construyen en un clima que prevalece estos valores; situación por la cual los estudiantes plantean en torno a su relación con el colegio que *“... me gusta mucho como el estilo del colegio, a parte de que la calidad, calidez perdón, de los compañeros, ... bueno somos hartos también, pero se produce como un, dentro del curso como un compañerismo, entonces, me gusta como el estilo del colegio, a parte la relación con los profesores, por eso en la realidad no sé como será en otros colegios, o*

sea en los que he estado algunos tenían más cercanías con profesores, y otros menos, más lejanos, pero, así dentro de Santiago mismo no sé de otros colegios, pero me gusta mucho el estilo de este colegio..." (CSG. E.1.36). De esta forma, los valores propuestos por el proyecto educativo son llevados a la práctica, y apropiados por los estudiantes, en pos de una convivencia fraterna.

Así entonces, las relaciones de convivencia democrática son parte fundamental del proyecto educativo, en tanto los estudiantes aprenden a desarrollar herramientas para la inserción en la sociedad, mediante la construcción y desarrollo de este tipo de relaciones dentro de la escuela. De esta manera, una convivencia democrática sería el paso inicial en la formación de personas capaces de *"participar en forma comprometida en el cambio de una sociedad más fraternal, a través de una profunda conciencia social y solidaridad activa en el contexto de una comunidad de fe"*. (Proyecto Educativo Saint George's College: p. 7).

Los elementos antes señalados son recibidos y apropiados por los estudiantes del Colegio Saint George, en cuanto estos proyectan una *"responsabilidad social sí. Siento que el nombre del Saint George's no por creerse el cuento ni nada, pero a lo largo de la historia como que ha sido trascendental quizás en algunos casos, entonces creo que es una, una responsabilidad social, creo que todo alumno del Saint George's debería tenerla, a parte que, que tiene los medios para poder ayudar a otras personas, a parte de que también siento una responsabilidad a veces, en realidad es un problema quizás de todos los georgianos, de creerse como muy, muy georgianos en ese sentido, y de no por ejemplo, ensuciar la imagen del colegio quizás, en ese sentido, no de mala manera y creerse, o yo soy georgiano, sino que, porque es tu colegio, y te*

gusta tu colegio, entonces te gusta de que tu imagen también este, sea bien vista, y bueno obviamente una responsabilidad social” (CSG. E.1.38)

Desde esta lógica, se promueve, por parte de la institución escolar, una mirada hacia la sociedad en la que se está inserto, con el fin de realizar y concretar instancias de mejoramiento social. Si bien esta situación es significada por los estudiantes, en la medida en que proyectan una responsabilidad social; esta no es sustentada en un ánimo de transformación social, por el contrario, se apela a la historicidad del colegio, a la imagen que este proyecta como los fundamentos bases para la realización del trabajo social.

En este sentido, la apropiación de la postura valórica de la institución implica un tipo de acción que se inscribe en el ámbito de la diferencia, donde si bien existe una reflexión significativa de los problemas sociales, la acción emprendida hacia estos se realizan desde una concepción de que no es un problema propio: *“Es que sí obviamente uno apoya esa causa y es súper justa, pero es una realidad que no te toca, entonces, llevarla es difícil, hubo un día de reflexión no se como le llaman, donde, yo creo que lo más importante es tener conciencia de la realidad de la mayoría, de lo que esta sucediendo en las escuelas”.* (CSG. EA.1.78).

Este tipo de actitud hacia el mundo resalta entonces, este compromiso social adoptado por los estudiantes como parte de la propuesta de la institución, donde la acción social encuentra un ámbito de acción en de la medida de lo posible. Esta concepción de lejanía con posturas más activas en cuanto a un compromiso social más profundo, también se evidencia como una temática que irrumpe fuertemente en la visión que se porta sobre cómo están entendiendo a la

institución desde el punto de vista de sus prioridades. En este sentido hay una percepción de que es posible la visualización de un ámbito de la vida institucional que se superpone con fuerza dentro de un grupo más amplio de opciones o necesidades, lo cual va implicando una significación problemática puesto que: *“... , el problema es que empezaron a poner a gente que no había estado en el colegio entonces se trató al final de haber una optimización dejando de lado lo que era el como trabajo social y más yéndose a lo que es lo académico para tener buenos rendimientos en lo que es la PSU o el SIMCE, entonces lo otro para mi gusto se perdió y por culpa de la dirección que nos daba normas que era estricto, demasiado estricto, como que...”*. (CSG. EA.1.28).

La transversalización de la excelencia académica...

De esta forma, la impronta académica entendida como una línea predominante dentro de la formación de los estudiantes, puede ser entendida como una dificultad desde el punto de vista que implica una excesiva preocupación y demanda hacia estos, obstaculizando de alguna forma otro tipo de acciones. La Coordinadora Académica también tiene su postura con respecto a esto en cuanto que señala: *“... yo creo que se siente cómodo y desafiado también en el colegio, ... sin embargo yo también creo, pienso, que hay algunos que esperan que tuviéramos más coraje, que tuvieron más fuerza, que pudiéramos sobrepasar las tensiones que implica todo el proceso de la PSU, evaluaciones externas SIMCE que se yo, que requiere mucha atención de parte de los padres, es más que antes .La instalación para la PSU como mecanismo de regulación para entrar a la universidad, ... ha tenido un impacto importante sobre todo en las áreas que, en este caso lenguaje, que antes con la PAA lo podíamos manejar, en otro, con más libertad, digamos, con mucho más libertad*

para poder tratar temas que fueran desde la literatura, o desde el lenguaje, que fueran, que respondieran realmente a lo que nosotros pensábamos que en ese minuto los jóvenes estaban necesitando y también estaban buscando, hoy día estamos mucho más amarrados con contenidos más rígidos, a veces con un poco sentido o que nosotros encontramos en este tipo barroco, ... rebuscados, entonces eso hace que se viva con la tensión, que yo creo que los chicos, lo viven, con una suerte de cambio también...yo creo que también, ... no me cabe duda de que muchos de ellos, aprecian que el colegio les ofrece muchas oportunidades y que es realmente un privilegio, un privilegio en términos de que pueden encontrar aquí, ... rutas distintas y ser personas lo más completas posibles, sin pasar por un sólo molde, digamos, ... que un deportista tiene espacio para poder hacerlo y que digamos este ligado al tema religioso también tiene espacio para salir de cuarto medio, por decir así, y rendir una prueba y probablemente le puede ir bastante bien, o muy bien. Igual que al que le interesa el tema artístico, tiene un camino más que en otros colegios bien, ... de cierto nivel de, ... espacio, ... yo creo que sí, pienso que deberían interpretar como un espacio que da oportunidades, muchas oportunidades, que esta tensionado también por el tema de las evaluaciones externas y que quisiera probablemente, tener a sus profesores con más, ... con más punch de repente, mi experiencia de los jóvenes de estos años, no me gusta decir así pero, pero, pero, 60 años, fue muy fuerte aquí, muy importante, empezando por los chiquillos y por el centro de alumnos maravilloso, estaban llenos de ideas, y yo creo que remeció, impactó mucho, resituó, digamos, la perspectiva que ha sido muy valiosa, y eso hace también que, resignifiquen también qué sentido tiene este colegio para ellos y cómo lo están viviendo, este colegio también y para la comunidad, porque me parece una comunidad, me parece maravilloso, nos

hace falta , nos hace falta a todos yo creo , ponernos en guardia, yo creo”. (CSG. D.1.8).

En esta perspectiva, la forma de entender la propuesta de la institución desde el punto de vista de los estudiantes, se encuentra atravesada por la preeminencia de la exigencia académica, como un núcleo que se superpone al desarrollo y cumplimiento de otras necesidades, de los estudiantes. No obstante, también es posible señalar que una visión relevante de los estudiantes en torno a la propuesta de la institución, se encuentra asentada en la comprensión de esta como un espacio valioso que entrega herramientas fundamentales para el desarrollo personal de los estudiantes; herramientas que en definitiva pueden dar cuenta de los diversos proyectos de vida en términos académicos y personales. Esta línea de trabajo se asume como una oportunidad importante para los estudiantes, quienes visualizan al *“colegio me entregó herramientas y eso es lo mejor que tiene mi colegio, que te entrega las herramientas para que tú salgas siendo lo que tu quieres, tú puedes salir teniendo excelentes notas, aprendiendo mucho, y que te vaya bien en la PSU y ser un médico, como poder ser un artista y, y sabiendo de eso de que es dar, entonces la gama de opciones que se tiene es súper amplia, entonces que te entreguen las herramientas que para mi es lo más importante en esta sociedad, yo creo que te las da y eso es muy valioso, bueno pero está esa cosa que es católico y que bueno no se puede evitar, yo creo que en lo demás el colegio es al menos simultáneo”.* (CSG. EA.1.40).

Desde este punto de vista, resalta la valoración de la institución y su propuesta como un espacio fértil para el desarrollo de las inquietudes en el aspecto personal, o sea, que la práctica educativa tendría un fuerte sentido de una buena

integración de los estudiantes a su vida en el futuro, desde la mirada de la vida personal y académica, de hecho, el Colegio Saint George se asume como un espacio privilegiado ya que *“lo más importante es que te dan las herramientas, a mi en este momento saber, tú te metis a Google y sabís todo, allí yo creo que esta todo, todo, entonces el saber en si no es importante, el que te den las herramientas es lo importante. Y mi colegio te da las herramientas...”*. (CSG. EA.1.92).

De esta manera, se plantea la educación en torno a la dotación de herramientas para la vida como un estamento de enseñanza del colegio en cuestión, puesto que tanto en el ámbito académico como personal, se promueve la formación de armas que permitan una inserción académica y personal que intenta movilizar las relaciones fraternas, insertas dentro de un marco religioso. En este sentido uno de los pilares fundamentales en la constitución del Proyecto Educativo es la *“formación integral de la persona, que prepare cristianos comprometidos y ciudadanos competentes”* (Proyecto Educativo Saint George’s College: p. 2), es decir, se plantea la construcción de sujetos abiertos, pluralistas y preocupados por el otro, en la senda de un espíritu cristiano que se constituya como la base de estos valores.

No obstante lo anterior, se percibe una clara desapropiación de estos valores por parte de los estudiantes, en la medida en que estos señalan que a pesar de los elementos rescatados anteriormente, a pesar de que *“mi colegio te da las herramientas, aunque como es católico no voy a meter a mi hijo allí”* (CSG. EA. 1. 92), en este sentido, se produce una desvinculación entre lo propuesto por el Colegio Saint George, con las prácticas y valores que construyen los estudiantes, en tanto *“de seiscientas personas se confirmarán que, máximo*

veinte, en el sentido de que el colegio no te impone la religión, en el fondo tenemos teología dos horas a la semana, pero por ejemplo en teología mismo se crean debates y todo, porque no, no se censuran ciertos temas que quizás, en otros colegios católicos sí, y el colegio tiene una apertura bastante grande en cuanto a los laicos, a los agnósticos, perdón, que creo que, que es bastante bueno porque en el fondo se crea como te dije, una apertura y te aseguro que más del cincuenta por ciento en este colegio son agnósticos, en ese sentido no se impone el credo católico". (CSG. E.1.12)

Cabe destacar aquí que el desencanto con lo propuesto por la institución de parte de los estudiantes se da solamente en el ámbito de la religiosidad; ya que las interrelaciones que se construyen dentro del colegio son, precisamente, fraternas, democráticas y comprometidas; mas no se insertan dentro del discurso cristiano que promueve la institución.

Las condiciones de la participación...

Un aspecto relevante para comprender cómo funciona la dinámica institucional con respecto a los principios estipulados en el Proyecto Educativo tiene relación con las condiciones en que se asume la participación de los estudiantes, en este sentido se entiende que *"somos una comunidad educativa que aspira a que cada persona, protagonista su educación, desarrolle armónicamente sus potencialidades a través de situaciones de aprendizaje formales e informales y que en interacción con otros defina, progresivamente, su ser único en el mundo".* (Proyecto Educativo Saint George's College: p. 2).

Bajo esta lógica, la institución escolar promueve la creación de espacios de participación de los jóvenes, entendiendo a estos como espacios de aprendizaje. En palabras de los estudiantes es posible enunciar que existen espacios ya que *“las decisiones dentro del establecimiento, como infraestructura, como curriculum, bueno en tercero y cuarto con los planes diferenciales allí hay una consulta poca, porque al final es uno el que elige que quiere, que ramos toma dentro de una gama de ramos que te dan. Está el tren que es literalmente un tren que es donde esta el Centro de Alumnos y es un espacio donde esta el centro de Alumnos y puede hacer lo que quiere, entonces, como Centro de Alumnos si tienen ese espacio que es suyo y no se lo pueden quitar, además que anualmente reciben plata, pero esa plata en general esta toda destinada para, para, ciertas cosas que, pero siempre se consiguen formas de obtener dinero. Que yo siempre creo que si queris participar lo vai a poder hacer, pero no se, es difícil una participación real”*. (CSG. EA.1.90).

En este sentido, la institución escolar presenta los espacios para la participación de los estudiantes; y son estos quienes los toman en pos de un proyecto conjunto. Así entonces es posible afirmar que *“obviamente no hay la libertad cien por ciento, en el sentido de pedir, no sé, haber es que no sé si hay una limitación porque en el fondo se crean los espacios, uno puede proponer proyectos al centro de alumnos, formar parte del centro de alumnos, hablar con directivos, en el fondo, pero creo que este colegio si uno se propone algún proyecto se puede, es fácil, se crean las instancias para poder hacerlo, en ese sentido. También obviamente se crean limitaciones también en las clases, tampoco se puede hablar de cualquier tema, no de que se censure, sino que no podí llegar y poner un tema de clases, porque, existe una malla, existen cosas que hay que hacer,*

pero creo que hay bastante libertad en el sentido de crear proyectos en el fondo". (CSG. E.1.8).

Con relación a lo anterior, es posible interpretar que si bien se dan los espacios para la participación activa de los estudiantes, estos se muestran definidos o limitados dentro del marco de la estructura académica que no puede verse interrumpida. Si bien se presentan fenómenos que pueden llevar a la adopción de posturas más intensas, que implican decisiones más activas ya que *"cuando todo esto se supo se creo, instancia que no existe muy poco dentro del colegio, algo parecido al CODEPU⁷, se juntaron todos los presidentes de curso, ... se debatieron los temas por presidentes de curso, qué se hacia, si se paralizaba, si seguían las decisiones del ACES⁸, bueno el colegio fue uno de los primeros colegios privados en unirse a la asamblea de estudiantes secundarios, ... tomo varias decisiones obviamente las que estaban a nuestro alcance, porque también nosotros pensamos que a veces tomar decisiones como colegio privado no iba a servir de mucho tampoco, porque nosotros tampoco creamos cierta presión ante al gobierno, ni mucho menos, por paralizar. Pero como te digo se crearon instancias de reflexión, tres días, lo cual para el colegio fue, para la dirección nos respaldo durante dos días, uno fue decisión nuestra, o sea se creo, dentro de los alumnos se creó en el fondo conciencia, y que se supiera del tema y de lo que estaba pasando con nuestros compañeros de todo Santiago digamos". (CSG. E.1.40).* De esta forma, el cuestionamiento de los secundarios a nivel nacional fue asumido de forma activa por los estudiantes de el Colegio Saint George, puesto que de forma vanguardista se sumaron a la acción más

⁷ Corporación de Promoción y Defensa de los Derechos del Pueblo: organización no gubernamental de DD.HH.

⁸ Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios: instancia de organización de tipo horizontal.

colectiva. No obstante, este tipo de accionar, de todas formas, es entendido de forma directa con la racionalidad implícita de la preocupación latente de las repercusiones académicas que se podían producir ya que *“la primera vez fue una como decisión entre el centro de alumnos y la dirección, incluso la dirección decidió no hacer clases un día, se hicieron actividades culturales, de reflexión, y bueno eso fue dos días. Y un día los alumnos, se hizo una reunión de presidentes de curso en la mañana y se decidió paralizar clases, también por una cuestión, bueno nosotros fuimos ... como muestra de apoyo, marchando hasta la Municipalidad de las Condes, ochocientas personas más o menos, o sea se creo, todo eso a decisión de nosotros mismos, y, bueno ese día que nosotros mismos paralizamos, la dirección no se si apoyó pero no nos puso ninguna medida de represión, incluso algunas pruebas la dirección permitió no hacerlas. Claro que hubo un día, que tuvimos que venir todo el colegio un sábado, pero, pero no hubo ningún problema, no hubo ninguna medida de represión de parte de la dirección a los alumnos, por paralizar clases digamos”*. (CSG. E.1.42).

En este sentido, es posible entender la preponderancia de la sistematicidad y normalidad del funcionamiento académico como un elemento significativo al momento de realizar y evaluar decisiones a seguir por parte de la comunidad educativa en general, donde la capacidad de abstraerse de tal preocupación es muy poco significativa. Es decidora la valoración otorgada a que la institución aplazara o interrumpiera la programación de las actividades académicas para no entorpecer o permitir la participación de los estudiantes en las jornadas de movilización estudiantil, valoración que puede dar paso a la comprensión de su poca recurrencia. Dentro de esta misma lógica: las preocupaciones institucionales sobre la participación de los estudiantes, resalta el anhelo

constante de que los estudiantes se involucren a través de actividades de corte pastoral, donde se busca fortalecer *“principalmente la solidaridad, en el sentido de que muchos proyectos quizás paternalistas, pero es lo que se puede hacer digamos, en relación a no sé trabajos de verano, colonias, misiones, cosas como en el fondo como las promueve el colegio como ayuda al prójimo, ya ... La solidaridad, bueno se han hecho campañas por honestidad en ese sentido, bueno valores católicos principalmente, respeto a los demás, respeto a la vida en general, quizás no todos los comparten, pero son los que promueve principalmente el colegio”*. (CSG. E.1.22).

En este intento por instaurar la solidaridad y el compromiso social con los problemas sociales actuales por parte de los estudiantes -donde la estructura institucional se esfuerza por generar variadas instancias para lograr dichos objetivos- *“se da un, creo que un intento del colegio muy grande, un intento de estar lo más cercanos posibles a los procesos de aprendizaje y de formación, hay muchas instancias variadas no, que de pastoral, que de scout, que de artista en acción, que la parte académica, las academias, viajes de estudios, o sea, donde uno puede calzar como profesor con sus cualidades y con sus atributos que puedan ofrecer los cabros, entonces, es muy interesante en el fondo porque te da oportunidades de acompañar desde múltiples miradas o múltiples dimensiones y donde tu puedas sentirte aportando lo mejor de ti digamos, eso es una cuestión muy buena, muy valiosa”*. (CSG. D.1.6).

No obstante esta inquietud por involucrar al estudiantado en este tipo de participación se ve obstaculizada, a pesar de que se entiende que *“...hay bastante participación de los chiquillos, quisiéramos que tuviéramos, tener más, hay áreas que son más preocupantes porque, bueno además en este minuto,*

filo, bueno me preocupó en el sentido, creo que en lo pastoral siempre quisieran tener más, yo pienso que tiene que ver con, como se ha resuelto en una mirada de hoy día, en un proceso de Iglesia que ha tendido, en una actitud personal, más a una actitud conservadora, como nos situamos nosotros desde aquí desde el colegio que es católico y que tiene ese afán de ayuda entre ellos digamos, entonces yo pienso que hay todavía hay desafíos". (CSG. D.1.10).

De esta forma, es posible evidenciar una falta de interés y motivación por parte de los estudiantes de involucrarse en estas actividades de tipo pastoral, mostrando una disociación entre lo que la institución comprende como un espacio central para el desarrollo y despliegue de las acciones de los estudiantes con respecto a la sociedad y con respecto a sí mismos. Esto es considerado por parte de la institución como un problema, puesto que visualizan que *"...tenemos que hacer una reflexión más de fondo, tenemos clarísimo que estamos en un lugar privilegiado en todo sentido, o sea, desde el entorno, que es precioso, aquí es grato muy grato, a todo lo que aquí ocurre, entonces, pero yo creo que hay mucho consenso en muchos profesores, la mayoría yo diría, de que no es la realidad del país, y eso duele, duele muy profundamente, y mientras este eso, vamos a tener que ir generando acciones también que puedan revivir nuestras utopías". (CSG. D.1.14).*

Es esta reflexión la que se realiza de forma institucionalizada: el cómo proponer acciones para que los estudiantes se involucren con las preocupaciones centrales estipuladas en el Proyecto Educativo de la institución; puesto que esta falta de participación, si bien desde un punto de vista se puede entender como una falta de significación de parte de los estudiantes con dicho proyecto, también puede entenderse como un problema de formación puesto que esta

desmotivación puede implicar el convencimiento de que *“hubo compañeros que nunca participaron en algún proyecto ni nada y salieron sin ningún compromiso social, ni nada por estilo”*. (CSG. EA.1.8).

Los fundamentos de las relaciones...

Las formas de participar deben entenderse además, desde la comprensión de las estructuras sobre las cuales se desarrollan las relaciones entre los integrantes de esta institución educativa. La lógica de estructuración e interacción de los grupos humanos es un referente importante para intentar comprender las ideas fuerza que sustentan al funcionamiento de una institución, en este caso una de las características centrales alude a que *“... los jóvenes que están y los niños, hay una relación, con las debilidades que hay normalmente en todas partes, hay una relación muy cercana, en general cariñosa, muy cariñosa con los niños, entre los niños, y hacia los profesores y desde los profesores hacia los niños, se da un, creo que un intento del colegio muy grande, un intento de estar lo más cercanos posibles a los procesos de aprendizaje y de formación...”*. (CSG. D.1.69).

Esta opción tendiente a la instauración de un clima institucional basado en la estructuración de relaciones afectivas y empáticas constituiría uno de los focos centrales que se intentan sustentar en el Colegio Saint George, a modo de una característica distintiva de la forma de educar a las personas. Esta opción o política de relacionarse implica una forma específica de entendimiento por parte de los estudiantes, donde la significación de esta opción se estipula en cuanto a que *“... siento que es un colegio en el que es fácil crear relaciones con otras personas, con los profesores principalmente, hay una relación muy cercana con*

profesores, se puede en el fondo crear como amistad con algunas personas que quizás en otros colegios no se puede: con inspectores, el propio rector, jefes de área, etc., ... además, ..., bueno es un colegio bastante amplio en el cual tanto en infraestructura, entonces se puede, hay como bastante libertad para ocupar los espacios pa' poder en realidad moverse como uno quiera, y obviamente tampoco es hacer lo que uno quiera, tenís que ir a todas las clases y todo, pero, siento que es un colegio con bastante libertad en ese sentido". (CSG. E.1.2).

Esta lógica horizontal, fraternal y cercana que caracterizan a las relaciones entre los actores de la institución, pueden dar cuenta de un lineamiento basado en ideales como el amor al prójimo, el recogimiento por los problemas de los demás y el involucrarse activamente con las personas, no obstante, nuevamente emerge la preocupación con respecto a los temas de responsabilidad académica. Por ejemplo, en la entrevista a un ex –alumno de la institución, a pesar de que en términos lógicos el cuestionamiento aludía a temas de carácter más personales, igualmente emerge lo académico como estructurante de la visión, ahora, del clima institucional. Esta idea se ve reforzada cuando la preponderancia académica se superpone a las normas tradicionales de convivencia y respeto, como son las normas de comportamiento, donde el convencimiento de un ex alumno aludía a que: *"yo siempre supe que no me iban a echar porque tenía buenas notas y era un buen puntaje para la PSU, no les servía que me echaran". (CSG. EA.1.92).*

De esta manera, se puede señalar que este clima institucional se estructuraría en principios fuertemente comprometidos con el respeto, la tolerancia y la cercanía, donde existe una valoración relevante que apunta a que *"...el colegio tenga un encanto, es decir, en el sentido de, estoy pensando en los profesores*

especialmente, tengamos un espacio real, concreto, para estar haciendo de nuestra profesión docente una construcción permanente, somos más protagonistas, yo creo que eso si además de los periodos depende, pero, ciertamente en relación a otros colegios hay un espacio hay que tiene que ver con un protagonismo que es muy apreciado, yo lo aprecio especialmente, con las limitaciones que hay económicas obviamente o sea no es llega e inventa, pero si, eso si hay un espacio para crear, para innovar, para inventar, que es muy interesante". (CSG. D.1.6). De esta manera, este sentirse parte de una institución con posibilidades de realización, con recursos para plasmar proyectos y actividades concretas, implica un sentimiento de satisfacción relevante, aunque también está la diferencia en cuanto a que estas posibilidades no son masivas socialmente sino que "...se dan en muy pocos y por lo menos a mí me sorprende, yo considero que en todos los colegios católicos deben haber instancias como estas, pero se da poco, bueno el San Ignacio por ejemplo que tiene la misma tónica, aunque otros factores que ahora le están dando mucha importancia a lo monetario, y por ejemplo los profesores antes, los hijos de profesores pagaban casi cero, ahora están pagando bastante, entonces se esta elitizando mucho, pensando en un pago diferenciado que es el que tiene el San Ignacio y es como la idea, bueno y la congregación de Santa Cruz que es la institución católica a la cual pertenece mi colegio tiene un decálogo que debe cumplir en teoría cada escuela y una de esas es que en todas ellas deben haber diferentes estratos sociales, bueno y otra, que son las dos que mi colegio no cumple, que los profesores se tienen que sentir seguros que van a pertenecer a esa institución, lo cual no se esta dando porque están haciendo cambio de profesores y además la evaluación es bastante subjetiva y ahora mi colegio es de elite". (CSG. EA.1.36).

Esta incoherencia con estipulaciones centrales del Proyecto Educativo implica un cuestionamiento relevante con respecto a la validez de la visión de la institución con respecto a su función dentro de la sociedad, influyendo a la vez en la forma en que las relaciones sociales se configuran dentro de la institución, teniendo latente esta no correspondencia con los valores institucionales por un lado, sumado a una constante demanda de la institución sobre los estudiantes a que se involucren en actividades de responsabilidad social, por otra. Esta problemática se puede interpretar como un elemento que se inserta dentro de la estructura del clima institucional, que sumado a la participación poco significativa de los estudiantes en las actividades propuestas desde la institución, configurarían un estado de desencanto progresivo de algunos actores educativos con respecto a la institución, en este sentido *“yo creo que los profesores también se están desencantando, entonces tampoco están llevando a sus hijos a mi colegio”*. (CSG. EA.1.38).

Finalmente, es necesario enunciar que en el caso del Colegio Saint George no es posible ver un total acuerdo entre los planteamientos institucionales, a través de las palabras de una de sus directivos y el proyecto educativo de la institución; la puesta en práctica de los mismos; y finalmente una apropiación concreta y total de estos por parte de los estudiantes. En este sentido, la constante lucha por la academización del establecimiento y sus bases cristianas, son muchas veces criticadas o incluso omitidas al momento de la constitución de los sujetos del colegio.

La emergencia del espacio fraterno...

Si se intenta coordinar los elementos presentes en ese análisis con aquellas categorías que han sido definidas en el sustento teórico construido, se estaría en condiciones de proponer que el colegio Saint George posee y dinamiza un proyecto educativo progresista que principalmente se aboca y se constituye desde una voluntad hacia el mejoramiento social. Esta categorización se puede argumentar desde la visión de que uno de los aspectos que más resalta del proyecto educativo tiende hacia una reflexión sobre la realidad. Y aunque se proponen elementos orientados a establecer críticas a la sociedad actual, esa crítica nunca es demasiado categórica, se expresa como moderada, proveniente principalmente del espíritu cristiano que caracteriza de principio a fin los planteamientos del colegio. Por esta razón, y a la luz de lo que la teoría propone, se ha caracterizado la visión de la realidad de parte del colegio como una reflexión de la realidad, y no como una reflexión crítica de la realidad.

Al mismo tiempo, otra característica esencial que destaca desde el discurso progresista de esta escuela es el respeto y valoración irrestricta a diversas posturas políticas, y por lo tanto a prácticas políticas. Es en este sentido donde se puede argumentar que tanto la postura valórica a la que apunta el colegio, como las prácticas que esos valores proponen se diluyen en esa gran gama política que parece tener cabida en el discurso, situación que conlleva a la preferencia de discursos y acciones que apuntan al consenso social más que a una voluntad de lucha franca, a nivel teórico y práctico, contra las desigualdades sociales y los momentos de dominación que se practican en el sistema político social que existe en el país.

De la misma forma, el discurso progresista que está presente en la institución promueve y valora fuertemente la realización personal de los sujetos, resaltando en aquello, el éxito profesional y la excelencia académica. Es en este sentido donde se puede establecer que la voluntad de mejoramiento social se expresa en este discurso, ya que ese desarrollo personal tiende sigilosamente a proyectar un éxito individual por sobre una concepción más colectiva y comunitaria a nivel social.

Por otro lado, el clima institucional que se desarrolla en el colegio Saint George se caracteriza fundamentalmente por privilegiar la relación entre los actores. En este contexto, cobran suma importancia la posibilidad de generar espacios de autonomía e individualidad como elementos constituyentes del desarrollo de los sujetos, es decir, donde los estudiantes tengan sus propios espacios dentro del colegio sin la necesidad de que las autoridades o los adultos estén siempre encima de ellos, vigilantes; se apela de la misma forma a la responsabilidad individual en la mantención de un clima grato.

En referencia a lo tratado, otra característica esencial que se establece en este clima educativo son las relaciones de afectividad que se desarrollan entre los distintos actores, al mismo tiempo de potenciar un trato cercano y amable entre dichos sujetos. De la misma forma, se intentan generar expectativas elevadas en ese trato de los pares y de toda la comunidad. Este último es un elemento fundamental, ya que una de las características transversales fundamentales que se dan en el clima de esta institución dice relación con que todas las relaciones aparecen atravesadas por el elemento académico; los espacios de autonomía, el trato afectuoso y amable, y las expectativas desarrolladas se dinamizan y

estructuran en base a la imposibilidad de que alguna de esas características esté por encima de las responsabilidades y desarrollo académico.

Estableciendo estas características fundamentales, se puede decir que el clima institucional particular de esta escuela, relacionado con su proyecto progresista genera una situación que a través de la teoría ha definido como un *clima institucional progresista fraterno* donde los fundamentos más significativos están en la relación de los actores y en la voluntad de mejoramiento social, dicha situación se puede conjugar con uno de los planteamientos iniciales del proyecto educativo de la institución, donde esta apunta a que *“Quienes integramos la comunidad educativa del Saint George’s College, aspiramos a una formación integral de la persona, que prepare cristianos comprometidos y ciudadanos competentes. Para ello buscamos desarrollar procesos educativos innovadores y de excelencia que les permitan a nuestros alumnos y alumnas desarrollar al máximo sus potencialidades para ponerlas al servicio de la transformación de nuestra sociedad en una más justa y humana. Para vivir este desafío, nos inspiramos en la persona de Jesucristo, en los lineamientos de la Iglesia universal y chilena y en la espiritualidad de la Congregación de Santa Cruz”*. (Proyecto Educativo Saint George’s College: p.2). De esta manera, este clima institucional progresista fraterno se encuentra condicionado por dos elementos fundamentales: la importancia fundamental de la excelencia académica y el protagonismo de los valores religiosos en todo su accionar.

CAPITULO VII: LA MIRADA GLOBAL.

LOS CASOS DE ESTUDIO DESDE LA APUESTA TEORICA.

Uno de los primeros elementos que se pueden poner en juego a la hora de analizar las tres realidades en las que esta investigación ha indagado, dice relación con los proyectos educativos progresistas que estos desarrollan. Haciendo el recorrido por la argumentación teórica que sustenta la investigación, efectivamente es posible enunciar que los tres discursos analizados tienen elementos que los caracterizan como progresistas, sin embargo esos discursos no sólo presentan similitudes sino también diferencias. Pero lo cierto es que su particularidad es la constitutiva de los fundamentos de esos discursos progresistas.

Se ha entendido al discurso del Colegio Latinoamericano de Integración como un discurso con voluntad de transformación social, de la misma forma el discurso del Colegio Latino Cordillera se propone como elemento central la formación de sujetos, mientras que el del Colegio Saint George procura principalmente un discurso con voluntad de mejoramiento social. Teniendo en cuenta, por tanto, estas diferencias fundamentales, es posible decir que efectivamente los tres discursos, de alguna forma u otra, representan una alternativa, o por lo menos, una distinción a la gran mayoría de los colegios que se pueden denominar como tradicionales. En los tres casos, aunque con mayor presencia en algunos, se pueden encontrar concordancias en la comprensión de la sociedad actual como una sociedad que reclama un cambio social, debido a que se entiende que esta última genera injusticias sociales, valora el individualismo y el consumismo, es discrimina y excluye. De este modo, al poseer y compartir este diagnóstico, se

responde a una de las características esenciales que se han establecido como necesarias dentro de una escuela progresista.

Partiendo de esta premisa, es necesario constatar que, al mismo tiempo, una idea fuerza de las escuelas progresistas, establecida en contraste permanente con la teoría, apunta a que en aquellos espacios se deben descubrir y desarrollar los espacios de esperanza, de posibilidad de cambio social, se debe formar a los educandos en la certeza que su accionar y su reflexión es en si mismo una posibilidad de cambio social, y por lo tanto, son ellos los que contienen y proyectan esa esperanza. En este sentido, es necesario decir que los casos de estudios seleccionados se diferencian gradualmente de acuerdo a este fundamento. Por los aspectos planteados en el análisis precedente, aquellos espacios de esperanza, proyectados como forma de reflexión y crítica social, que se plasma en participación político social, son más evidentes en la realidad del Colegio Latinoamericano de Integración, donde sus principales fundamentos, debido a su historicidad particular, circulan en esa dirección. Situación similar se vive en el Colegio Latino Cordillera, donde los espacios de esperanza también poseen una cabida destacada, sin embargo, aquellas instancias se plasman más en la constitución de sujetos comunitarios, preparados para vivir y fortificar la democracia, en una lucha política y participación más abierta. En la misma lógica, el discurso progresista del Colegio Saint George constituye aquellos espacios de esperanza desde una mirada más religiosa, tendiente al mejoramiento social, posicionando aquella esperanza en un plano más discursivo que accionario, resaltando la idea de la caridad social.

En relación con lo anterior, desde la teoría se establece también que la sola esperanza no transforma al mundo, y que el accionar teórico intelectual y

pedagógico es solo una etapa dentro del cambio social, por tales motivos, quienes más responden a esta característica son las dinámicas establecidas en el Colegio Latinoamericano de Integración, donde dichas instancias se plantean más claramente en la proyección de una participación social comprometida. Al mismo tiempo, la idea de formación de sujetos presente en el discurso del Colegio Latino Cordillera, privilegia precisamente esa constitución de sujetos, mientras que el Colegio Saint George releva el elemento de intervención social como práctica de consenso, y no tanto como posibilidad transformativa, privilegiando en ese aspecto la formación académica por sobre la posibilidad participativa en lo social desde la lógica de su transformación.

La teoría orienta los fundamentos de una escuela progresista postulando que las prácticas discriminatorias son totalmente contrarias al espíritu comunitario que promueven este tipo de escuelas. En este sentido, deben ser constituyentes de las escuelas el rechazo a la ideología sexista, homofóbica, racista y a cualquier forma de discriminación. Ante esto, es prudente y necesario apuntar que estas características se encuentran presentes en las dinámicas de los tres casos de estudios. Por un lado, en el Colegio Latinoamericano de Integración estas prácticas son sumamente constituyentes y hasta naturalizadas en el sentido de que pareciera que ni siquiera constituyen un tema de cuestionamiento, sino que simplemente forman parte de su conformación como sujetos. Situación similar se vive en el Colegio Latino Cordillera, en este caso, no existe cabida para prácticas discriminatorias y, por el contrario, el discurso progresista presente en la institución y en los propios estudiantes, se estructura fundamentalmente desde esa imposibilidad, donde el respeto por la diversidad es un fundamento constituyente. Asimismo, la realidad del Colegio Saint George postula también a ese tipo de relaciones, y efectivamente ese discurso encuentra un terreno fértil

en los participantes de la comunidad educativa, pero lo cierto es que esas prácticas antidiscriminatorias se establecen en el marco de la religiosidad católica, por lo cual algunas de ellas se relativizan y no son tan categóricas.

Siguiendo la misma lógica, desde la teoría se plantea que otra característica fundamental de la escuela progresista es que las relaciones entre los estudiantes y los profesores y directivos, no pueden ser relaciones totalitarias, por el contrario, aquellas relaciones deben ser simétricas y democráticas. Al mismo tiempo, si se trata el progresismo desde la idea de la posibilidad de transformación o mejoramiento social, quienes están al servicio de la formación de los estudiantes no pueden ser personas neutrales o ingenuas, sino que deben tener un posicionamiento claro que apunte precisamente a esa característica. De acuerdo con esto, se puede establecer que la realidad del Colegio Latinoamericano de Integración proyecta un discurso progresista que contiene y suma las características anteriormente enunciadas, para ellos, un valor fundamental es la posibilidad de establecer relaciones simétricas entre los educandos y los profesores, como instancia de generación de aprendizajes significativos, al mismo tiempo que la historia vivida por los profesores y los directivos los lleva a tener una postura clara; postura que se pone en juego en los procesos de enseñanza aprendizaje y en todas las relaciones que existen en la institución. Situación bastante similar se vive y se manifiesta en la experiencia del Colegio Latino Cordillera, la pretensión de una dimensión democrática como cimiento fundamental de las relaciones entre los estudiantes y los profesores, constituye una acabada respuesta a lo que se plantea en la teoría. Al mismo tiempo, la posibilidad de que los actores del proceso de enseñanza no sean neutrales, sino que manifiesten abiertamente sus postulados es una posibilidad cierta y constituyente, basada en la historia que esas personas comparten, y en

la historia que al mismo tiempo propone una formación de sujetos que asuman valores específicos, cuya particularidad se basa en la contraposición con aquellos valores que establece y promulga el modelo político social capitalista neoliberal en la actualidad. Dentro de la misma lógica, la realidad del Colegio Saint George evidencia que sí existe respuesta a los postulados presentes en la teoría, pero una vez más salen a relucir sus diferenciaciones como elementos relativizantes de los postulados. En este sentido, mientras la simetría y democracia de las relaciones entre los profesores y los estudiantes se jerarquizan sutilmente debido a la grandilocuencia del fundamento académico, la postura clara, no neutral y abierta de los discursos, se cruza y se estructura de acuerdo a los fundamentos teológicos que reinan en esas dinámicas.

De igual modo, la teoría que articula a la investigación propone como cimientos constituyentes de una escuela progresista, y de un discurso progresista, la necesidad de la conformación de actores autónomos, considerando la realización del sujeto. Esta propone la afirmación del sujeto con capacidad de generar la historia. Ambas características están presentes en las tres experiencias analizadas; mientras que la realidad del Colegio Latinoamericano de Integración estos fundamentos se presentan como elementos constituyentes, su realización y proyección se basa en la historia que se vive en el colegio. De este modo, la realización como sujeto se entiende desde la lógica de que posea capacidades críticas de reflexión, que sea consciente de su historia, tanto la del colegio (que en este caso es constituyente de la realidad reciente del país), para así lograr constituirse en protagonista activo de su propia historia, y artífice poderoso de la del colectivo social. En forma cuasi similar, se piensa la constitución de los sujetos en la experiencia analizada del Colegio Latino Cordillera. Aquí se propone la activación de los valores democráticos y

pluralistas en dicha constitución de los sujetos, sujetos, por tanto, capaces de determinar su propia historia con altas capacidades de respeto hacia la diversidad. Estos últimos, elementos constituyentes fundamentales del discurso progresista de este colegio. Por su parte, los postulados del Colegio Saint George responden a los argumentos anteriormente presentados en la medida que uno de sus fundamentos es la realización plena de las personas, en tanto el nivel espiritual como en el académico, sobre todo en esta última característica, donde se potencia la idea de que los estudiantes sean exitosos individualmente, y desde ahí, promover el mejoramiento social basado en la fe cristiana y confesional. La relación que en esta escuela se establece entre su discurso progresista y los postulados alzados desde la teoría, se media desde estas dos lógicas fundamentales.

Una vez analizada la forma en que estas instituciones educativas se estructuran y proyectan como instituciones de carácter progresista, se hace necesario realizar un intento por dar cuenta la manera en que los estudiantes se relacionan y afrontan la propuesta del colegio, en pocas palabras, se presenta una evaluación sobre la manera en que los estudiantes estarían significando estos postulados.

Un primer elemento que define la significación sobre un determinado proyecto a seguir, es la violencia simbólica. Esta se define como la imposición de significados que realiza cierto grupo humano sobre otro; en este sentido se piensa en una imposición que es violenta, ya que intenta eliminar con las construcciones de significados propias, asimismo, se plantea que esta imposición es realizada de manera implícita, de manera subyacente a las dinámicas que se dan en las relaciones sociales; en otras palabras se trata de la

validación de cierta forma de entender, en este caso, la relación de los estudiantes con la escuela; validación que no se realiza por medios coercitivos, sino por el contrario los sujetos se hacen partícipes de dicha forma de comprender asumiéndola como natural, dejando de lado la conciencia sobre la significación que se está realizando.

Bajo este prisma es posible argumentar que en el Colegio Latinoamericano de Integración, la constitución de sujetos críticos, no permite la consecución de una violencia simbólica; en tanto los estudiantes son capaces de posicionarse y criticar el contexto que los rodea. En este sentido, la significación que los estudiantes realizan del proyecto que propone la institución escolar, es realizada de manera independiente, en tanto se vuelven sujetos con opinión personal.

Asimismo, la significación realizada se estructura a partir de la historia común que, día a día, siguen construyendo como colegio. De esta forma, la historicidad común, que traspasa generaciones, aporta a la significación del proyecto educativo puesto que los sujetos se encuentran insertos en una comunidad de símbolos y signos, que han sido contruidos conjuntamente, es decir, los estudiantes se han hecho parte de esta comunidad de símbolos, en tanto son parte constituyente de la historia institucional.

Desde esta línea argumentativa, el Colegio Latino Cordillera también se presenta como un espacio en donde se podría interpretar que no existe una violencia simbólica; en la medida en que este propone principalmente la formación de sujetos autónomos, con capacidad de decisión; valores por medio de los cuales los jóvenes son capaces de interpretar de manera personal, tanto su realidad social como la realidad escolar; articulando, de esta forma, acciones que

emanan de sus propias reflexiones e intereses. Así entonces, es coherente afirmar la inexistencia de una violencia simbólica, en tanto las relaciones que allí se desarrollan se sustentan sobre la base del respeto mutuo, la tolerancia y el desarrollo personal de cada sujeto; ámbitos que abren paso al diálogo constante entre los actores educacionales y que permiten la confluencia de diversas opiniones y modos de entender la realidad; cerrando sus filas frente a la imposición de valores y significaciones unilaterales.

La experiencia del Colegio Saint George permite visualizar que, efectivamente, por una parte existe la intención de formar sujetos democráticos, participativos, tolerantes y comprometidos socialmente; mientras por otra se posiciona la demanda de concebir estos valores como fruto de un actuar cristiano, entendiéndolo como la opción con más validez. Desde este punto de vista, esta preeminencia de la visión cristiana se erige como un intento por orientar las significaciones que los estudiantes construyen en torno a su vivencia escolar y su proyección hacia la realidad social. En este sentido, la orientación cristiana que mueve los valores institucionales se intenta hacer parte de los jóvenes; sin embargo esta tentativa no es apropiada por los estudiantes, en cuanto se produce una tensión entre la promoción de instancias tolerantes, diversas, participativas y comprometidas; y un sustrato teórico – religioso que limita la real ejecución de las mismas.

Una base teórica que permite una mayor comprensión de la significación realizada en esta institución, es el concepto de habitus, que alude a la naturalización de la violencia simbólica anteriormente enunciada. De esta forma, los espacios de lineamiento entregados por cierta institución son recibidos y estructurados como la estrategia más apropiada para entender el contexto en

que se insertan, sin una previa problematización de estos. Desde esta perspectiva, la significación que los estudiantes del Colegio Saint George realizan de los lineamientos cristianos del mismo, se presenta como una resistencia al habitus que se intenta construir en este establecimiento.

Por otro lado, y luego de analizar las significaciones de los estudiantes, en tanto construcción simbólica propia, autónoma y crítica de un sistema de signos y símbolos; se vuelve necesario analizar las lógicas dentro de las cuales se construyen las mismas. Para ello, se constituye como base el tránsito entre un espacio reproductor de los sistemas sociales en los que se encuentra, y otro que propone la transformación de este.

Dentro de esta tensión, es posible posicionar al Colegio Latinoamericano de Integración más cercano a una práctica transformativa de la realidad, puesto que las relaciones que allí se construyen, perfilan la constitución de sujetos críticos y preocupados por la realidad social en la que están insertos. En este sentido, el discurso que emana de la institución en su conjunto, se proyecta como un pensar y un actuar crítico, en pos de la transformación social. Es decir, las relaciones que ahí se constituyen son interpretadas como un aprendizaje que, necesariamente, debe aportar al compromiso con los problemas de la sociedad actual, pero no desde una perspectiva pasiva o del ámbito de la conciencia solamente, sino de una perspectiva militante y activa, puesto que lo que se desencadena en definitiva es la apropiación significativa de una propuesta que termina siendo la propia, la que se construye de una historia específica que termina siendo la historia del conjunto de los actores de la comunidad educativa.

En cuanto a las experiencias del Colegio Latino Cordillera, es posible enunciar que las significaciones de los estudiantes sobre la institución y su propuesta valórica, son tributarias de una forma de hacer escuela desde la perspectiva de la producción social y no de la reproducción. Es posible argumentar lo anterior, puesto que una característica fundamental de la forma de entender la formación, y su puesta en práctica, se configura a partir de la preocupación por constituir personas que respondan fielmente a las inquietudes y opciones valóricas personales, sin un ánimo de encauzar o forzar visiones sesgadas y limitadas de desarrollo como sujetos. Por esta razón, la opción de incluir al Colegio Latino Cordillera como una institución más cercana a la producción que a la reproducción social, se sustenta en las estrategias de formación de personas basada en la valoración de la constitución autónoma de las personas, al desarrollo de sus proyectos personales, siempre ligados a un compromiso con el respeto de los derechos humanos, el respeto, la tolerancia y la libertad de expresión, como marco de desarrollo integral de dichos proyectos individuales.

En esta lógica cercana al mejoramiento social, se encuentra el Colegio Saint George, ya que las experiencias de los estudiantes, al igual que sus lecturas del proyecto educativo de la institución dan como resultado una preocupación social, sustentada en un ánimo de superar las desigualdades sociales mediante la ayuda social. Es decir, se propone por parte de la institución educacional, una constante reflexión del entorno, en pos de reconocer las desigualdades allí existentes; mientras que por otro lado, los estudiantes generan instancias por medio de las cuales es posible reflexionar y promover el mejoramiento social.

En definitiva, los tres colegios estudiados se presentan dentro de la lógica transformativa social, por sobre la lógica reproductiva; no obstante lo anterior

cada uno de ellos se posiciona en diferentes lugares dentro de la tensión producción-reproducción; tanto por sus opciones valóricas, como por la puesta en práctica de un proyecto contundente de transformación social.

Asimismo, considerando que la significación es tanto pensamiento y acción, es posible argüir que las relaciones democráticas, tolerantes, participativas y de mutuo respeto que se construyen en las instituciones escolares son constitutivas de un discurso –y una práctica- que se aleja de la reproducción social. Al mismo tiempo que la participación de los estudiantes en este tipo de relaciones se vuelve un aspecto primordial en la constitución de las mismas. En este sentido, las significaciones se construyen por medio de las experiencias que estos vivencian dentro de un determinado contexto –en este caso, un contexto democrático y participativo-, a la vez que las características personales de los individuos aportan a la constitución de estas relaciones. Cabe decir, finalmente, que las significaciones son por un lado la participación dentro de un contexto tal, como también la transformación del mismo producto de la constante resignificación.

Así entonces, en el Colegio Latinoamericano de Integración, se construye una significación cuya base es la historia compartida por todos los integrantes del mismo; es decir, la confluencia entre la historia de la institución con las historias personales configuran significaciones que logran encontrarse en un pasado común, desde el cuál se proyectan acciones presentes y futuras. En este sentido, la significación se presenta en dos ámbitos: por un lado la historia común influye en las relaciones que se construyen dentro de la institución escolar, así también como las bases valóricas que lo mueven; mientras por otro las experiencias jóvenes aportan a encauzar la mirada hacia el presente y el

futuro de la sociedad, en la ampliación de estos valores hacia los nuevos tiempos. En definitiva las experiencias de los estudiantes son significativas, en cuanto en estas se hacen parte sus historias personales en conjunción con el proyecto del colegio.

En cuanto al tipo de significación que se erige en el Colegio Latino Cordillera es posible relevar la idea de que se constituye la noción de pertenecer a una comunidad, más que meramente educativa, sino en términos de relaciones sociales. Esta perspectiva es posible de entender desde el punto de vista que asume la lógica de formación humana institucional, basada fundamentalmente en la idea de instaurar en su cotidianidad aquellos valores que lo señalan como una institución educacional progresista: respeto a la libertad y la búsqueda constante de instaurar la autonomía en la política de vida de sus estudiantes. Este espacio de libertades, resulta ser ampliamente valorado como la posibilidad real de intentar dar paso a la constitución de seres libres y responsables de su devenir en un marco de responsabilidad social relevante. De esta forma, la significación de los estudiantes rescata fundamentalmente la oportunidad de encontrarse e interactuar con sujetos diversos en un contexto de libertad y autonomía difíciles de encontrar, por ende, se desarrolla una significación articulada en este sentimiento de pertenencia activa y consciente, junto a pares y los demás integrantes de la comunidad educativa.

De esta misma manera, en el Colegio Saint George, la significación de los estudiantes se inscribe en la perspectiva de la valoración personal y colectiva de la institución como un espacio de calidad educativa, donde es posible adquirir herramientas potentes para la formación individual desde el punto de vista académico y fundamentalmente profesional. Asimismo es posible evidenciar que

la significación desarrollada por los estudiantes sobre lo anteriormente expuesto, constituye un elemento de importancia dentro de la cotidianidad de las interacciones dentro de esta institución, puesto que emerge sistemáticamente dentro de diferentes aspectos o instancias propias de la vida institucional.

Las significaciones de los estudiantes, entendidas como reflexión y acción, necesariamente son participantes y creadoras del tipo de relaciones que se desarrollan en las instituciones, o sea, configuran el tipo de clima que asumen las interacciones humanas dentro de la institución. Desde esta perspectiva, posar la mirada en el clima institucional desde la perspectiva de las relaciones humanas constituye un paso en la intención de entender panorámicamente cómo el factor humano se hace partícipe en la constitución de este clima, es decir, en que medida las historias personales, la cultura propia de los individuos aporta a la reconstrucción del contexto en el cual se desarrollan estas interacciones.

Teniendo en consideración lo anterior, y como se ha enunciado anteriormente, el clima construido en el Colegio Latino de Integración, se encuentra transversalizado por la historia común del mismo, una historia que se comunica y que se conjuga con las experiencias familiares y personales de cada uno de los sujetos; lo que conlleva la construcción de relaciones basadas en un mismo conjunto de signos y símbolos, basadas en una cultura conjunta. Desde esta perspectiva, las relaciones que aquí se construyen, se enmarcan en la cercanía existente entre los diferentes actores educativos, puesto que al compartir una cultura, un sistema de bases simbólicas en conjunto, es posible armar relaciones de diálogo horizontal; relaciones donde prima, por tanto, la idea de una continua búsqueda del progreso histórico institucional. Así también, las relaciones de

mutuo respeto que allí se erigen, dan cuenta de la constitución de un clima que propicia la constitución de personas críticas. En este sentido, para el desarrollo integral de sujetos reflexivos y críticos, se vuelve necesaria la constitución de espacios de participación abiertos, donde no hay cabida para la coerción, donde se eleve la libertad de opinión y de hecho, para procurar el desarrollo positivo de estos elementos.

En este sentido, el factor humano es relevante en la construcción de un clima que propicia el desarrollo de sujetos con las actitudes antes referenciadas, ya que son estos sujetos quienes necesitan de espacios de apertura social; al mismo tiempo que sus historias influyen en la constitución de climas que se presentan como abiertos.

Dentro de esta óptica, las relaciones construidas en el Colegio Latino Cordillera, se vuelven concluyentes al momento de aportar a la constitución de sujetos que propone la institución. Así, la cultura de horizontalidad que promueve el colegio aporta a la constitución de sujetos que prevalecen los valores de la tolerancia, la democracia y el respeto activo. En este sentido, las dinámicas relacionales que allí se irguen tienen como base, por tanto, la propuesta valórica promovida por la institución, cómo también los intereses de los sujetos de compartir relaciones con estas características. En este mismo sentido, la construcción de un clima institucional que logra congeniar la propuesta de la institución más los aportes de sus integrantes, especialmente los estudiantes, genera esta noción de propiedad que se puede reconocer en la construcción de sentidos que allí emerge. De esta manera, el clima institucional del Colegio Latino Cordillera podría definirse desde la perspectiva de la interacción en libertad de diferentes aportes, entendidos todos estos como válidos puesto que logran encontrarse y reencontrarse en un

contexto de comunicación fluida, donde el diálogo se constituye en la vía predominante en la estructuración y reconocimiento de estos aportes.

Desde esta perspectiva, el factor humano jugaría un rol protagonista en la definición de los lineamientos del clima institucional, dotado entonces, de la capacidad de adaptarse y acoger propuestas y miradas de los diferentes actores que allí se encuentran.

Finalmente, en el Colegio Saint George el clima institucional podría interpretarse desde la perspectiva de la relevancia atribuida a buscar un tipo de relaciones entre los distintos actores de la institución basada en el establecimiento de una cultura de la afectividad y cercanía, donde estos actores basen sus prácticas cotidianas en la preocupación con respecto al otro, en el entendimiento de sí mismo como parte de un colectivo mayor que es la institución. Desde este punto de vista, en el Colegio Saint George también se establecerían lógicas de relaciones humanas basadas en el respeto, la tolerancia y la libertad de expresión, lo que decanta en una demanda permanente a que existe una responsabilidad que emerge de cada uno de los sujetos, apuntando de esta forma a asumirse como un actor relevante e influyente en la estructura y calidad de las relaciones humanas de la institución. No obstante, y para resaltar los matices entre las diferentes instituciones, es necesario resaltar que en el Colegio Saint George aparece con fuerza en el contexto de las relaciones humanas un trabajo constante por elevar las expectativas de los estudiantes en términos de su rendimiento académico, lo cual de alguna manera implicaría una limitación a relaciones de tipo más desinteresadas, puesto que esta preocupación por lo académico, como núcleo importante de la cotidianidad de la institución, influiría en un tipo de clima donde la competitividad y la efectividad tendrían un espacio

validado. Esto último, en el contexto de las otras instituciones, el Colegio Latinoamericano de Integración y el Colegio Latino Cordillera, cobra menos relevancia desde el punto de vista de que lo que se valora más, y se práctica, son lógicas que apuntan a instancias de aprendizaje y relaciones humanas inscritas en un nivel más reflexivo y formativo, donde la evaluación de corte académica dura y la sistematicidad productiva serían menos relevantes que la reflexión y discusión de las mismas.

A modo de sistematización, es posible señalar que efectivamente se ha reconocido en estas tres instituciones educativas proyectos educativos de corte progresistas, con un compromiso por revitalizar desde una perspectiva reflexiva y activa nuevas formas de entender a la escuela y a los estudiantes. Estos proyectos, de esta manera, constituirían acciones directas y reales por transformar desde dentro a la escuela y sus postulados más tradicionales, proponiendo por el contrario propuestas frescas y vitales de una nueva racionalidad escolar, donde las preocupaciones del presente encuentran espacio de desarrollo y libertades significativas. Sin embargo, estas propuestas cobran cuerpo dentro de una perspectiva progresista, eso sí, desde diversas posturas valóricas y metodológicas, donde lo relevante ha sido intentar situar esas diferencias, a veces sutiles otras veces evidentes, para comprender cómo sujetos concretos se posicionan dentro de estas construcciones educativas e interpretan su rol y tareas como actores individuales y colectivos. Desde esta perspectiva, las significaciones se movilizan desde una filiación activa, pasando por una construcción compartida y constante, llegando por último a instancias de confrontación de significados y de formas de actuar. Esta diversidad, necesariamente es tributaria de formas de asumir la participación e interpretación de dichos proyectos progresistas desde formas de entender dichas

acciones entre actores educados bajo principios fundamentales como la libertad, la autonomía y la responsabilidad, por tanto, capaces de posicionarse como sujetos activos e independientes frente a dichos proyectos.

Bajo estos argumentos, entonces, los climas institucionales se van constituyendo como espacios donde los estudiantes, desde diferentes posiciones, han logrado posicionar intereses, prácticas y críticas, emanadas desde su propia reflexión, asumiendo así, que estos proyectos son para y de los estudiantes, donde estos se constituyen como actores fundamentales a quienes van dirigidos tales proyectos, los que sin embargo, son y se ven frente a la necesidad de constituirse como espacios construidos por toda la comunidad educativa.

CAPÍTULO VIII: REFLEXIONES FINALES.

Las páginas que preceden a estas reflexiones finales, constituyen el producto final de una larga investigación, investigación que se ha constituido desde un elemento central que es un profundo convencimiento de que la educación, y de manera más específica, de que la práctica pedagógica, es un camino viable, poderoso y hermoso, donde la posibilidad de recorrerlo propone la instancia de aportar, con un pequeño grano de arena, a la construcción de una sociedad donde impere la justicia social, y donde todos los hombres y mujeres puedan desarrollarse en el marco de una sociedad comunitaria.

De la misma forma, aquella esperanza se contrapone con un panorama no muy alentador, donde la mayoría de las experiencias educativas tienden a la reproducción social de la realidad, desarrollando prácticas que se orientan a la mantención del actual estado de cosas y, a veces, a la profundización de los valores que sustentan el sistema neoliberal que rige nuestra sociedad.

Ante esta contradicción, emerge la expectativa de encontrar y reflexionar sobre experiencias educativas que se estructuren desde lógicas distintas a las antes mencionadas. Se crea por tanto, un interés por rescatar experiencias pedagógico - sociales donde existan espacios de esperanza orientados a la construcción de una práctica pedagógica que esté al servicio de la liberación del ser humano.

Siendo esta la motivación inicial, se creó un sustento teórico metodológico que permitiera ir al rescate de este tipo de experiencias, resulta menester anunciarlas y visibilizarlas. Esta investigación pretende constituirse en una forma de

responder a aquello. Al mismo tiempo, es necesario manifestar que efectivamente se encontraron dichas experiencias, el objetivo primigenio, por tanto, parece estar mayoritariamente resuelto.

Al mismo tiempo, fue preciso buscar y crear la manera de apropiarse de esas instancias, de sistematizarlas. De este modo, se plantearon tres elementos fundamentales en ese intento de sistematizar esas experiencias; por un lado, fue necesario adentrarse en los fundamentos de los discursos progresistas que poseían las escuelas, al mismo tiempo, era preciso establecer a los estudiantes como los protagonistas esenciales del proceso, generándose así la propuesta de indagar en las significaciones que estos construían con respecto a ese discurso progresista, todo aquello en el marco de lo que se ha establecido como clima institucional. En este sentido, preguntarse por las dinámicas que se dan en los climas institucionales constituidos a través de las significaciones que los estudiantes desarrollan sobre los proyectos educativos que contienen los discursos progresistas, fue la manera elegida de estudiar las dinámicas anteriormente enunciadas.

En estas condiciones, es posible argumentar que la fórmula planteada otorgó la posibilidad de recoger variadas dinámicas que, a su vez, permitieron una importante problematización sobre el objeto de estudio, proyectando así, una inmejorable situación de estudio que en definitiva ayuda al intento de responder a los requerimientos planteados.

Considerando lo anteriormente enunciado, es posible plantear que efectivamente las significaciones que los estudiantes desarrollan con respecto a un discurso progresista, generan un clima institucional particular, clima que, desde sus

particularidades, representa una instancia distinta de relación, de experiencias y de participación. Situaciones que al mismo tiempo proponen la posibilidad de alejarse o contraponerse a aquello que plantea una educación tradicional, reproductora.

En este sentido, es posible establecer que en los colegios seleccionados, existen instancias que apuntan a generar posibilidades de construir significaciones distintas que, basadas en una escuela con discurso progresista, edifican un clima institucional que se caracteriza principalmente por su construcción compartida, por erigirse desde la participación de diversos actores y por constituirse en base a valores como el respeto, la diversidad y el pluralismo.

De este modo, ya sea en base a su historia, o la importancia que se le otorga a la relación entre los actores, los climas institucionales se generan desde la posibilidad de participar en él, de hacerse parte del mismo, de ser al mismo tiempo partícipe y constituyente. Asimismo, el discurso progresista que alimenta esa construcción, el cual se establece desde la voluntad de transformación o mejoramiento social, o desde la importancia atribuida a la formación de sujetos, enriquece aquello que se hace necesario para participar en ese clima, la significación de dicho proyecto es, en ese sentido, la posibilidad de la participación.

De esta manera, y más allá de las diferencias que existen entre las tres realidades estudiadas, diferencias ya especificadas en el análisis, se precisa establecer que el camino recorrido fue satisfactorio en cuanto a proyectar respuestas hacia aquello que se estableció como pregunta y como objetivos de la investigación. Al mismo tiempo, la proyección de ese desarrollo permitió

enriquecer más lo que se planteó como objetivos, posibilitando nuevos espacios de reflexión y propuestas.

Es en esta medida donde quizás la investigación alcanza su mayor aporte al campo de investigación. En un momento en que gran parte de la producción intelectual, que se preocupa de estos temas, se aboca a buscar las posibilidades de hacer de la escuela un espacio más democrático y participativo, este escrito, junto con constituirse en un aporte a esa discusión, se propone también como una reflexión sobre espacios donde, de alguna manera u otra, se están practicando situaciones que apuntan a poner en práctica esos planteamientos. Se construye por tanto, en la propuesta de un elemento práctico que apoya dicha reflexión.

En la misma lógica se puede plantear que la presente investigación se proyecta como un aporte significativo a este campo de investigación en la medida que intenta conjugar una reflexión radical en cuanto a la constitución del problema y, por tanto, en la forma crítica de realizar el análisis sobre la realidad chilena y las posibilidades y dinámicas de la escuela en esa realidad; con una mirada amplia y diversa sobre las expresiones que están planteado alternativas. Es decir, si bien la investigación se sustenta desde aquellas teorías que se plantean desde un punta de vista radical para efectuar sus proposiciones, su esfuerzo siempre apunta a ser integrador, con el objetivo de no deslegitimar apresuradamente instancias donde puedan existir, en mayor o menor medida, elementos que contribuyan a la generación de otro tipo de práctica educativa. Este ejercicio, lejos de ser un proceso que se caracteriza por la incoherencia o la descontextualización, se fundamenta como una posibilidad pragmática, en un momento donde resulta menester sumar experiencias, conocer realidades

diversas y rescatar propuestas múltiples, como ejercicio teórico-práctico necesario para poseer la mayor cantidad de información a la hora de proponer caminos de acción y reflexión.

Del mismo modo, la investigación se puede constituir como un apoyo teórico importante a la hora de intentar una sistematización de las experiencias donde existan climas institucionales progresista. De esta manera, junto con proponer la reflexión en tono a casos de estudio, la investigación propone un camino, en construcción, por el cual se puede transitar a la hora de categorizar otras experiencias que de alguna manera den cuenta de posibilidades constitutivas de alternativas.

No obstante lo anterior, es preciso sostener que la presente investigación no concluye el tema tratado. Sin pretender constituirse en palabra definitiva, el desarrollo de la investigación deja temas importantes sin una reflexión adecuada. En este sentido, cabe la pregunta sobre el por qué este tipo de experiencias se dan principalmente en contextos de clase media y clase alta, esta pregunta que no encuentra respuesta satisfactoria en este escrito, la razón por la cual, la presente es también una invitación a intentar encontrar las directrices que permitan ir generando esas respuestas, como momento fundamental a la hora de intentar establecer más acabadamente las dinámicas que estructuran este tipo de realidades. A este respecto es importante aventurar que uno de los elementos que posibilita la emergencia de este tipo de dinámicas está en directa relación con el tipo de sujetos que protagonizan esos procesos, sujetos que se caracterizan por poseer fundamentos esenciales, como un alto capital cultural y poseer una historia familiar que genera capacidades funcionales a la hora de vivir y proyectar este tipo de experiencias. Por esta razón es importante también

la proyección de esta investigación en el sentido de abarcar otros segmentos sociales, con la intención de establecer si en sujetos que no posean las características anteriormente enunciadas, se pueden generar procesos similares, o cuáles serían los resultados de una posible aplicabilidad de estas instancias en otros contextos socioculturales.

Intentando comprender las significaciones que los estudiantes desarrollan en su relación con la escuela, se ha privilegiado los discursos de los propios estudiantes, o ex alumnos, para construir el análisis expuesto. Al mismo tiempo se han tomado en cuenta los discursos de los directivos como forma de personificar y contextualizar el proyecto y la misión de los colegios. Desde esta instancia, por tanto, se hace necesario preguntar, de manera más profunda, la implicancia que tienen los profesores en este tipo de dinámicas y en que forma su accionar pedagógico entra en juego en la configuración de las relaciones estudiadas. Sin duda este es un elemento pendiente, que se propone a si mismo como instancia de investigación necesaria a la hora de establecer conclusiones más concretas con respecto al campo de estudio al que la presente investigación pretende aportar.

En este contexto, intentando un análisis serio y objetivo sobre las potencialidades y limitaciones que posee el presente estudio, se puede establecer que efectivamente esta investigación es un aporte a la disciplina, y a este campo de estudio en específico, en la medida que cohesiona posturas teóricas diversas, de distintas tradiciones epistemológicas en algunos casos, pero que potencia esa varianza en la lógica de intentar realizar un estudio más acabado, donde se intente responder con la mayor complejidad posible a las diversas dinámicas que están en juego. Al mismo tiempo, y si bien esta

investigación encuentra su cimiento fundamental en la disciplina pedagógica, busca aportaciones de otras disciplinas para complementar los postulados, atribuyéndole así, una importancia decidora a la interdisciplinariedad en el estudio de los fenómenos sociales.

En relación con la reflexión anteriormente expuesta, es necesario apuntar también que la presente investigación resulta ser un importante ejercicio de reflexión y conjunción de diversos elementos teóricos que se han adquirido a lo largo de este proceso de formación que termina con este documento, es por esto que el presente escrito representa la posibilidad de poner en juego una serie de concepciones desarrolladas, permite al mismo tiempo consolidar otras, y también propone instancias de reflexión en cuanto a aquello que se presenta como nuevos desafíos, este producto por tanto, es también un reflejo del camino a seguir. Desde este punto de vista, es posible establecer también la importancia que este proceso tiene sobre la formación desarrollada, este estudio es por tanto una proyección de aquello que se constituye como camino, como soporte y como materialización de lo construido.

En este sentido, la investigación representa una instancia de diálogo con lo que se asume como misión, aquí está plasmado, por tanto, el entusiasmo por ser parte de prácticas educativas que contribuyan a la liberación del ser humano, está plasmado también la forma en que se reflexiona sobre la realidad, tanto educativa como social, y se plasma de la misma manera la visión esperanzada de una sociedad mejor, donde en su proceso de construcción, el ser profesor tiene un lugar preponderante, que a veces se silencia o se pretende invisibilizar, en este sentido, toma fuerza la necesidad de destacar que esta investigación está escrita por profesores.

Por último, es precisa una reflexión final que apunte a reconocer positivamente las experiencias que aquí se han presentado; en esas instancias, en esos estudiantes, en esas relaciones, se manifiesta y proyecta la posibilidad de pensar otra manera de actuar en pos de una experiencia transformativa. Por lo menos, los resultados que esta investigación propone materializan, en sujetos, ese deseo, ese sentimiento, esa incansable búsqueda de realidades donde se puedan enarbolar los pensamientos y reflexiones críticas, y donde ellos caminan y transitan hacia la acción. Que esta sea una conclusión definitiva, un resultado instaurado: la visibilización de que existen sujetos donde descansa silenciosamente, pero pronto a despertar, la voluntad humana por buscar siempre una sociedad mejor.

BIBLIOGRAFIA.

Referenciada y consultada.

1. **ALBACETE, Catalina et all.** *Enseñar y aprender la democracia.* Madrid. Síntesis Educación. 2000. 255p.
2. **APPLE, Michel; BEANE, James (comp.).** *Escuelas democráticas.* Madrid. Ediciones Morata. 1997. [Traducción de Tomás del Amo]. 167 p.
3. **ARZOLA, Sergio.** "La educación en valores como exigencia de la sociedad moderna". Revista Pensamiento Educativo. Santiago. Volumen 18. Julio 1996. pp. 13- 52.
4. **ARÍSTEGUI, Roberto y otros.** "Hacia una pedagogía de la convivencia". Revista Psyke. Santiago. Volumen 14. N° 1. Mayo 2005. 2005. pp. 137 – 150.
5. **ARÓN, Ana Maria.** *Clima social escolar y desarrollo personal: un programa de mejoramiento.* 1° Edición. Barcelona. Editorial Andrés Bello. 1999. 202 p.
6. **BERNSTEIN, Basil.** *Clases, códigos y control: hacia una teoría de las transmisiones educativas* Editorial Akal S. A. Volumen 2. 1989.
7. **BERNSTEIN, Basil.** *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica.* Madrid. Ediciones Morata. 1998. [Traducción de Pablo Manzano]. 239 p.
8. **BISQUERRA, Rafael.** *Métodos de investigación educativa: guía práctica.* Serie Universitaria. Barcelona. CEAC. 2000. 382 p.
9. **BOSQUE, Joaquín.** *Comentario de textos geográficos: historia y crítica del pensamiento geográfico.* 1° Edición. Barcelona. Oikos-Tau editores. 1995. 179 p.
10. **BOUDON, Raymond; BOURRICAUD, Francois.** *Diccionario crítico de la sociología.* Argentina. Edical. 1993.
11. **BOURDIEU, Pierre y PASSERON Jean-Claude.** *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* 2° Edición. Barcelona. Editorial Laia S. A. 1981. 285 p.

12. **BOURDIEU, Pierre.** *Razones prácticas sobre la teoría de la acción.* 1° Edición. Barcelona. Editorial Anagrama. 1997. 232 p.
13. **BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude.** *Los herederos: los estudiantes y la cultura.* 32° Edición. Buenos Aires. Editorial Siglo XXI. 2003 [Traducción de Marcos Meyer] 189 p.
14. **BRUNER, Jerome.** *Actos de significados. Más allá de la revolución cognitiva.* Madrid. Alianza Editorial. 2000. 153 p.
15. **CARR, Wilfred y KEMIS, Stephen.** *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado.* Barcelona. Ediciones Martínez Roca. 1986. 245 p.
16. **CHÁVEZ, Galy.** "Los chilenos practicamos una ciudadanía restringida" Entrevista a Gabriel Salazar. Santiago. PIIE. 2004.
17. **DA SILVA, Tadeu.** *Escuela, conocimiento y curriculum.* 1° Edición. Buenos Aires. Niño y Dávila Editores. 1995. [Traducción de Andrea Berenblum] 320 p.
18. **DUBET, Francois y MARTUCCELLI, Danilo.** *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar.* 1° Edición. Buenos Aires. Editorial Losada. 1998. 489 p.
19. **FERNÁNDEZ, Isabel.** *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad.* Madrid. Narcea Editorial. 2001. 225 p.
20. **FLICK, Uwe.** *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid. Ediciones Morata. 2004. 322 p.
21. **FOUCAULT, Michel.** *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* 21° Edición. Buenos Aires. Editorial Siglo XXI. 1998. 314 p.
22. **FREIRE, Paulo.** *La educación como práctica de la libertad.* México. Editorial Siglo XXI. 1994. 151 p.
23. **FREIRE, Paulo.** *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* 7° Edición. México. Editorial Siglo XXI. 2004. [Traducción de Guillermo Palacios]. 139 p.

24. **FREIRE, Paulo.** *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido.* 2° Edición. México. Editorial Siglo XXI. 1996. 226 p.
25. **FREIRE, Paulo.** *Pedagogía del oprimido.* México. Editorial Siglo XXI. 1997 [Traducción de Jorge Mellado]. 250 p.
26. **GAIRIN, Joaquín.** "El proyecto curricular como expresión de una nueva gestión escolar". Revista Pensamiento Educativo. Santiago. Volumen 23. Diciembre 1998. pp. 127 - 164.
27. **GARCÍA-ALBEA José Eugenio e IGOA, José Manuel.** "Sobre las nociones de significado y representación en psicología y psicolingüística". Revista Estudios de Psicología. España. Volumen 23. 2002. pp. 57 - 72.
28. **GARRETÓN, Manuel Antonio.** *El rol de la universidad progresista en tiempos de mercado educacional.* En Inauguración del año académico 2006. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago. 2006.
29. **GARRETÓN, Manuel Antonio.** "La política y los jóvenes en el cambio de siglo: hacia un replanteamiento del problema". Revista Temas Sociológicos. Santiago. Universidad Católica Raúl Silva Henríquez. N°9. 2003.
30. **GIROUX, Henry.** "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico". Revista Dialogando. N° 10. 1985.
31. **GONZÁLEZ, Loreto.** Reseña a Fernando Onetto "Climas educativos y pronósticos de violencia". Revista Paulo Freire. Santiago. N°3. 2005.
32. **GRAMSCI, Antonio.** *Antología.* 14° Edición. México. Siglo XXI Editores. 1999. 520 p.
33. **GRAMSCI, Antonio.** *La alternativa pedagógica.* 3° Edición. México. Editorial Fontamara. 1992. 253 p.
34. **HERNÁNDEZ, Roberto.** *Metodología de la investigación.* 2° Edición. Colombia. McGraw- Hill Edit. 1998. 501 p.

35. **HESSEN, Johannes.** *Teoría del conocimiento.* 3° Edición. Buenos Aires. Editorial Losada. 1956. 167 p.
36. **LOTITO, Franco.** “*Relación entre la percepción de clima organizacional y algunas características de personalidad: un estudio exploratorio*”. Tesis de pre-grado inédita. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago. 1992.
37. **LOWENTHAL, David.** *Geografía, experiencia e imaginación.* 1° Edición. Editorial Dikos. 1961.
38. **MARTIÑÁ, Rolando.** *¿Qué hacer con los chicos?* Editorial Bonum. 1999.
39. **MARX, Carlos.** *Manifiesto comunista.* Madrid. Akal Editorial. 1997. 69 p.
40. **MARX, Carlos.** *Contribución a la crítica de la economía política.* 5° Edición. México. Editorial Siglo XXI. 1980. 410 p.
41. **MARX, Carlos.** *El Capital. Libro 1. Crítica de la economía política.* 1° Edición. México. FCE. 1972. 769 p.
42. **MARX, Carlos.** *Ideología alemana.* 1° Edición. Buenos Aires. MER. 1958. 150 p.
43. **MCLAREN, Peter.** *Pedagogía crítica y cultura depredadora.* 1° Edición. Barcelona. Paidós Editorial. 1997. 344 p.
44. **MINEDUC.** Decreto 220. *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media.* 1° Edición. Santiago. 1998. 394 p.
45. **MOSCOVICI, Sergei.** *Psicología social I. Influencias y cambio de actitudes, individuos y grupos.* Editorial Paidós. 1984. Volumen 1.
46. **MOSCOVICI, Sergei.** *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales.* Editorial Paidós. 1984. Volumen 2.
47. **ONETTO, Fernando.** “Climas educativos y convivencia escolar” en II congreso Internacional Master de Educación: *Educando en tiempos de cambio.* 2003.

48. **ONETTO, Fernando.** *Climas educativos y pronósticos de violencia.* 1° Edición. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. 2004. 189 p.
49. **PIZARRO, Mariano.** “Educación, democracia y participación”. Revista Enfoques Educativos. Santiago. N°1. 2003.
50. **PUJADAS, Gabriel de.** *Educación: desafíos de hoy y mañana.* 1° Edición. Santiago. CPU Editores. 1993. 120 p.
51. **RODRÍGUEZ, Eugenio.** “Opciones y proyectos educativos”. Revista Pensamiento Educativo. Santiago. Volumen 23. 1998.
52. **ROJAS, María Teresa.** *Equidad escolar en Chile: un estudio de casos sobre las racionalidades que poseen diferentes actores educativos acerca de la equidad escolar.* Tesis doctoral inédita. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago. 2005.
53. **RUIZ, José Ignacio.** *Metodología de la investigación cualitativa.* Bilbao. Editorial Universidad de Deusto. 2003. 341 p.
54. **RUZ, Juan.** *La pedagogía como ciencia crítica.* Santiago. Universidad Educare. Serie Investigaciones. N°8. 1996.
55. **SAMANIEGO, Juan.** “Cambiar la institución educativa para formar en valores”. En *Encuentro Internacional de Educación en Valores.* Universidad Andina – OEI, 2001.
56. **SERVAT, Berta.** *La gestión participativa como estrategia de cambio cualitativo en el centro escolar.* Boletín de Investigación Educativa. Santiago. Volumen 19. N° 1. 2004. pp. 211 – 226.
57. **TOURANIE, Alan.** *¿Podremos vivir juntos?.* Sao Paulo. Editorial del Fondo de Cultura Económica. 1999. 335 p.
58. **TRIGUERO, Jesús y CHEIX, Raúl.** “La educación en valores en un proyecto educativo”. Revista Pensamiento Educativo. Santiago. Volumen 18. Julio 1996. pp. 347 – 370.
59. **TRONCOSO, Ricardo.** “¿Aula o jaula? Una mirada docente/crítica al aprendizaje efectivo y afectivo de los jóvenes en la educación media en Chile”. Revista Paulo Freire. Santiago. N°3. 2005. pp. 43 – 61.

60. **TUAN, Yi-Fu.** *Espacio y lugar. La perspectiva de la experiencia.* Editorial Ariol. 1977.
61. **TUAN, Yi-Fu.** "Geografía Humanística". Annals of the association of american geographers. N°2. 1976.
62. **UNDURRAGA, Gonzalo y otros.** *Desarrollo Organizacional escolar.* 3° Edición. Santiago. Pontificia Universidad Católica de Chile. 1997. 91 p.
63. **UNDURRAGA, Gonzalo y otros.** "Desde una cultura individualista hacia una cultura colaborativa en el centro educativo: una mirada desde la formación docente y la gestión". Revista Pensamiento educativo. Santiago. Volumen 31. Diciembre 2002. pp. 94 – 117.
64. **VALENZUELA, Álvaro.** "La significación de los aprendizajes. Lo indiosincrático y lo colectivo". Revista Pensamiento Educativo. Santiago. N°26. Julio 2000. pp. 31 – 70.
65. **VALLES, Miguel.** *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* Madrid. Editorial Síntesis. 1999. 430 p.
66. **VAN DIJK, Teun (comp).** *El discurso como estructura y proceso.* Barcelona. Editorial Gedisa. 2000. 507 p.
67. **VAN DIJK, Teun.** *La ciencia del texto: Un enfoque interdisciplinario.* Editorial Paidós. Barcelona. 1983. 303 p.
68. **WILLINER, Alicia M.** "La escuela como espacio de definición de política". Revista Pensamiento Educativo. Santiago. N°31. Diciembre 2002. pp. 236 – 255.
69. **WODAK, Ruth y MEYER, Michael.** *Métodos de análisis crítico del discurso.* Barcelona. Gedisa Editorial. 2003. 286 p.
70. **ZAMORA, Guillermo.** "Compromiso de los profesores con sus establecimientos: validación de las dimensiones que lo componen". Boletín de Investigación Educativa. Santiago. Volumen 18. 2003. pp. 297 – 317.

71. **ZEPEDA, Fernando.** *Psicología organizacional*. México. Addison Wesley Longman editores. 1999. 358 p.

72. **ZERÓN, Ana María.** “*Violencia escolar y violencia anti-escuela; aportes teóricos para una aproximación sociológica*”. Boletín de Investigación Educativa. Santiago. Volumen 19. N°1. 2004. pp. 155 – 164.

ANEXOS.

PAUTA DE ENTREVISTA EX ALUMNOS.

Entrevistado/a: _____.

Fecha: _____.

Lugar: _____.

Número de cinta: _____.

Entrevistador/es: _____.

Focos a Tratar:

A) Vivencias en el colegio.

Ejemplos:	Preguntas críticas:
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo recuerdas tu estadía en el colegio/liceo? Descríbela brevemente. • ¿Qué situaciones te marcaron? ¿Por qué? • ¿En qué medida tu accionar condicionó el ambiente que viviste? Explica. • ¿Cómo definirías el ambiente de tu colegio/liceo? Y ¿Por qué? • ¿Cómo definirías el trato hacia los estudiantes por parte de la institución (profesores, directivos, autoridades, funcionarios, etc.)? Y ¿Por qué? 	<ul style="list-style-type: none"> • Si hubieses sido director de tu colegio/liceo ¿Qué cambios hubieses realizado para mejorar la calidad de las relaciones entre los diferentes estamentos de la institución? Explíquelos. • ¿Existía algún tipo de imposición de credo en tu establecimiento? • ¿Qué hubiese ocurrido si te declarases ateo o cuestionaras la posición religiosa de tu institución? • ¿Cuál era la posición política del establecimiento?

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Sentías que podías expresarte de una manera abierta en el colegio? Y ¿Por qué? • ¿Sentías que la opinión de los estudiantes era tomada en cuenta por tu colegio/liceo? ¿Cómo se expresaba eso? • ¿Cuáles eran los valores más resaltados por tu colegio/liceo? Explícalos. • ¿En qué medida el paso por el colegio/liceo influyó en la forma en que miras la realidad? • ¿Cuánto de lo que eres hoy lo debes a tu paso por el colegio? • Desde tu situación actual, ¿cómo evalúas la formación valórica de tu ex colegio/liceo? Explica. • ¿Por qué crees que no influyó en la forma en que miras la realidad?, ¿Qué crees que le faltó o le sobro a la propuesta del colegio/liceo? • ¿Podrías ejemplificar qué cosas te distanciaban de la formación valórica de 	<ul style="list-style-type: none"> • Si tu y algunos compañeros hubiesen realizado alguna acción política en el establecimiento, por ejemplo un once de Septiembre, ¿cuál hubiese sido la reacción del establecimiento? • ¿Había espacio para hablar de temas sexuales en tu liceo? Por ejemplo de aborto, embarazo adolescente, Sida, etc. • Si un directivo te hubiese encontrado con una compañera (o) besándose, ¿qué hubiese ocurrido?, ¿serían sancionados? • ¿Podían pololear dentro del establecimiento? • ¿Tenían espacios destinados para eso? • ¿Tenías compañeros (as) homosexuales? ¿Cuál era la posición del establecimiento con respecto a estos? • ¿Qué espacios estaban prohibidos para el acceso de estudiantes? ¿Por qué?
--	---

<p>tu ex colegio/liceo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué injerencia tuviste en la elección de este colegio/liceo para estudiar? • ¿Consideraste en algún momento cambiar de colegio/liceo? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Habían espacios destinados para sancionar a los estudiantes? ¿Descríbelos? • Si retrocedieras en el tiempo, ¿volverías a estudiar en el mismo colegio/liceo?, ¿Por qué?
---	---

B) Perfil del ex alumno

Ejemplos:	Preguntas críticas:
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Sientes alguna responsabilidad por ser ex alumno de dicho colegio/liceo? Y ¿Por qué? • ¿Te consideras una persona comprometida socialmente?, ¿Por qué? • ¿Proyectas ese compromiso en algún tipo de participación social, política, cultural, etc.? Describe esa participación. • ¿Tus principios son coherentes con aquellos que promueve tu ex colegio/liceo?, ¿Por qué? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Tu y tus compañeros hubiesen participado en las movilizaciones de los estudiantes secundarios? ¿Por qué? • Si se propone un plan de mejoramiento de la educación en nuestro país que implicase un rol activo de instituciones privadas, ¿estarías de acuerdo que gente de menores ingresos estudiase gratis en tu liceo? ¿Por qué? • Si el Estado monopolizará la educación y toda fuese igual, en cuanto acceso y

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué condición o cualidad tuya permitió el paso por tu colegio/liceo? Explícala. • ¿Consideras que la escuela es un espacio de participación social o política? Y ¿Por qué? • Para ti ¿cuál es el rol que cumplen los estudiantes dentro de la sociedad? Responde desde tu experiencia. 	<p>calidad, ¿estudiarías en un colegio así o buscarías otra alternativa fuera del país? ¿Por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Estas a favor o en contra de que se repartan preservativos gratuitos entre los estudiantes en los liceos? ¿Por qué? • ¿Estas a favor del aborto? ¿Por qué? • ¿Estas a favor de los matrimonios y adopciones de homosexuales? ¿Por qué?
---	---

Observaciones:

PAUTA DE ENTREVISTA ALUMNOS.

Entrevistado/a: _____.

Fecha: _____.

Lugar: _____.

Número de cinta: _____.

Entrevistador/es: _____.

Focos a Tratar:

A) Vivencias en el colegio.

Ejemplos:	Preguntas críticas:
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo sientes tu estadía en el colegio/liceo? Descríbela brevemente. • ¿Qué cosas son significativas para ti de las que ofrece esta institución? Coméntalas. • ¿Cómo definirías el ambiente de tu colegio/liceo? Y ¿Por qué? • ¿En qué medida tu accionar condiciona el ambiente que vives? Explica. • ¿Crees que los estudiantes de tu colegio tienen la capacidad para proponer y generar instancias de participación? ¿Por 	<ul style="list-style-type: none"> • Si fueses director de tu colegio/liceo ¿Qué cambios realizarías para mejorar la calidad de las relaciones entre los diferentes estamentos de la institución? Explíquelos. • ¿Existe algún tipo de imposición de credo en tu establecimiento? • ¿Qué ocurriría si te declarases ateo o cuestionaras la posición religiosa de tu institución? • ¿Cuál es la posición política del establecimiento?

<p>qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué limita o impide una participación más activa de los estudiantes en tu colegio/liceo? • ¿Cómo definirías el trato hacia los estudiantes por parte de la institución (profesores, directivos, autoridades, funcionarios, etc.)? Y ¿Por qué? • ¿Sientes que puedes expresarte de una manera abierta en el colegio? Y ¿Por qué? • ¿Sientes que existen instancias apropiadas para la participación de los estudiantes entre sí y con la institución? Descríbelas. • ¿Cuáles son los valores más resaltados por tu colegio/liceo? Explícalos. • ¿En qué medida el paso por el colegio/liceo influye en la forma en que miras la realidad? • ¿Cuánto de lo que eres hoy lo debes a tu paso por el colegio? 	<ul style="list-style-type: none"> • Si tu y algunos compañeros realizaran alguna acción política en el establecimiento, por ejemplo un once de Septiembre, ¿cuál sería la reacción del establecimiento? • ¿Hay espacio para hablar de temas sexuales en tu liceo? Por ejemplo de aborto, embarazo adolescente, Sida, etc. • Si un directivo te encontrara con una compañera (o) besándose o en otra expresión sexual, ¿qué ocurriría?, ¿serían sancionados? • ¿Pueden pololear dentro del establecimiento? • ¿Tienen espacios destinados para eso? • ¿Tienes compañeros (as) homosexuales? ¿Cuál es la posición del establecimiento con respecto a estos? • ¿Qué espacios están prohibidos para el acceso de estudiantes? ¿Por qué?
---	---

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué crees que no influye en la forma en que miras la realidad?, ¿Qué crees que le falta o le sobra a la propuesta del colegio/liceo? • ¿Podrías ejemplificar qué cosas te distancian de la formación valórica de tu colegio/liceo? • ¿Qué injerencia tuviste en la elección de este colegio/liceo para estudiar? • ¿Haz considerado en algún momento cambiar de colegio/liceo? • ¿Cómo evalúas la formación valórica que entrega tu colegio/liceo? Explica. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Hay espacios destinados para sancionar a los estudiantes? ¿Descríbelos? • Si retrocedieras en el tiempo, ¿volverías a estudiar en el mismo colegio/liceo?, ¿Por qué?
--	--

B) Perfil del alumno

Ejemplos:	Preguntas críticas:
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Sientes alguna responsabilidad por ser alumno de dicho colegio/liceo? Y ¿Por qué? • ¿Qué condición o cualidad tuya permite el paso por tu colegio/liceo? Explícala. • ¿Te consideras una persona comprometida socialmente?, ¿Por qué? • ¿Proyectas ese compromiso en algún tipo de participación social, política, cultural, etc.? Describe esa participación. • ¿Tu y tus compañeros han participado en las movilizaciones de los estudiantes secundarios? • ¿Consideras que la escuela es un espacio de participación social o política? Y ¿Por qué? <p>Para ti ¿cuál es el rol que cumplen los estudiantes dentro de la sociedad? ¿Responde desde tu experiencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Tus principios son coherentes con aquellos que promueve tu colegio/liceo?, ¿Por qué? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Tu y tus compañeros hubiesen participado en las movilizaciones de los estudiantes secundarios? • Si se propone un plan de mejoramiento de la educación en nuestro país que implicase un rol activo de instituciones privadas, ¿estarías de acuerdo que gente de menores ingresos estudie gratis en tu liceo? ¿Por qué? • Si el Estado monopolizará la educación y toda fuese igual, en cuanto acceso y calidad, ¿estudiarías en un colegio así o buscarías otra alternativa fuera del país? ¿Por qué? • ¿Estas a favor o en contra de que se repartan preservativos gratuitos entre los estudiantes en los liceos? ¿Por qué? • ¿Estas a favor del aborto? ¿Por qué? • ¿Estas a favor de los matrimonios y adopciones de homosexuales? ¿Por qué?

Observaciones:

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for handwritten or typed observations. The box occupies most of the page below the header.

PAUTA DE ENTREVISTA DIRECTIVOS.

Entrevistado/a: _____.

Fecha: _____.

Lugar: _____.

Número de cinta: _____.

Entrevistador/es: _____.

Focos a Tratar:

A) Vivencias en el colegio.

Ejemplos:	Preguntas críticas:
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo llegó a trabajar a esta institución? • ¿Cuál es la tarea de esta institución dentro de la sociedad y especialmente con relación a los estudiantes? • ¿Cómo siente su estadía en el colegio/liceo? Descríbala brevemente. • ¿En qué medida su accionar condiciona el ambiente que vive? • ¿Qué cosas son significativas para usted de las que ofrece esta institución? 	<ul style="list-style-type: none"> • Desde el punto de vista religioso, ¿podría trabajar aquí alguien no creyente? • ¿Cuál es la posición política del establecimiento? • Si algunos estudiantes realizaran alguna acción política en el establecimiento, por ejemplo un once de Septiembre, ¿cuál sería la reacción del establecimiento? • ¿Hay espacio para hablar de temas

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo definiría el ambiente de su colegio/liceo? Y ¿Por qué? • ¿Siente que existe una actitud de compromiso con el proyecto educacional entre los diferentes actores del colegio/liceo (directivos, profesores, estudiantes, apoderados, funcionarios, etc.)? Explique. • ¿Cómo definiría el trato hacia los estudiantes por parte de la institución (profesores, directivos, autoridades, funcionarios, etc.)? Y ¿Por qué? • ¿Sientes que las personas se pueden expresar de una manera abierta en el colegio/liceo? Y ¿Por qué? • ¿Siente que existen instancias apropiadas para la participación de los estudiantes entre sí y con la institución? Descríbalas. • ¿Cree que los estudiantes de su colegio tienen la capacidad para proponer y generar instancias de participación? ¿Por qué? • ¿Qué limita o impide una participación 	<p>sexuales en el liceo? Por ejemplo de aborto, embarazo adolescente, Sida, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si estudiantes fueses encontrados besándose u otro tipo de expresión sexual, ¿qué hubiese ocurrido?, ¿serían sancionados? • ¿Los estudiantes pueden pololear dentro del establecimiento? • ¿Tienen espacios destinados para eso? • ¿Estudian aquí jóvenes homosexuales? ¿Cuál es la posición del establecimiento con respecto a estos? • ¿Qué espacios están prohibidos para el acceso de estudiantes? ¿Por qué? • ¿Hay espacios destinados para sancionar a los estudiantes? ¿Descríbelos? • Si retrocediera en el tiempo, ¿volvería a trabajar en el mismo colegio/liceo?, ¿Por qué?
--	---

<p>más activa de los estudiantes en este colegio/liceo?</p> <ul style="list-style-type: none">• En su papel de directivo ¿Qué cambios ha realizado o quisiera realizar para mejorar la calidad de las relaciones entre los diferentes estamentos de la institución? Explíquelos.• ¿Cómo cree usted que los estudiantes evalúan o interpretan los objetivos que se propone esta institución educativa?• ¿Existen las instancias de información y comunicación de dichos objetivos hacia la comunidad educativa? Descríbalas.• ¿Cómo definiría las relaciones laborales dentro de la institución? Explíquelas.• ¿Cuáles son los valores más resaltados por el colegio/liceo? Explíquelos• ¿En qué medida el paso por este colegio/liceo influye en la forma en que mira la realidad? ¿Por qué?• ¿Cuánto de lo que es hoy lo debe a su paso por el colegio?	
--	--

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo evalúa la formación valórica que entrega tu colegio/liceo? Explica. • ¿Por qué cree que no influye en la forma en que mira la realidad?, ¿Qué cree que le falta o le sobra a la propuesta del colegio/liceo? • ¿Podría ejemplificar qué cosas le distancian de la formación valórica de tu colegio/liceo? • ¿Ha considerado en algún momento cambiar de colegio/liceo? 	
---	--

B) Perfil del directivo.

Ejemplos:	Preguntas críticas:
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Siente alguna responsabilidad por ser directivo de dicho colegio/liceo? Y ¿Por qué? • ¿Se considera una persona comprometida socialmente?, ¿Por qué? • ¿Proyectas ese compromiso en algún tipo de participación social, política, cultural, etc.? Describa esa participación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Si los estudiantes se hubiesen tomado el establecimiento en las pasadas manifestaciones estudiantiles, ¿cuál hubiese sido su postura? ¿Por qué? • • Si se propone un plan de mejoramiento de la educación en nuestro país que implicase un rol activo de instituciones privadas, ¿estaría de acuerdo que gente

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Sus principios son coherentes con aquellos que promueve tu colegio/liceo?, ¿Por qué? • ¿Qué condición o cualidad suya permite explicar que usted trabaje en este colegio/liceo? Explícala. • ¿Cómo evalúa las movilizaciones de los estudiantes secundarios? • ¿Consideras que la escuela es un espacio de participación social o política? Y ¿Por qué? • Para usted ¿cuál es el rol que cumplen los estudiantes dentro de la sociedad? ¿Responda desde su experiencia? 	<p>de menores ingresos estudiase gratis en este liceo? ¿Por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si el Estado monopolizará la educación y toda fuese igual, en cuanto acceso y calidad, ¿seguiría trabajando en educación o buscaría otras posibilidades? ¿Por qué? • ¿Estas a favor o en contra de que se repartan preservativos gratuitos entre los estudiantes en los liceos? ¿Por qué? • ¿Estas a favor del aborto? ¿Por qué? • ¿Estas a favor de los matrimonios y adopciones de homosexuales? ¿Por qué?
--	--

Observaciones:

FICHA DE TRABAJO

Muestra N ° CLI D. 1

1-. Antecedentes Generales

- a- Nombre** Ana Vicencio.
- b- Actividad** Directora.
- c- Institución Escolar** Colegio Latinoamericano de Integración.

2-. Antecedentes de Investigación

a- Fecha 29 DE NOVIEMBRE 2006 **Hora** 09:00 **Lugar** Sala de entrevistas CLI.

b- Observaciones

3-Trascripción Entrevista

a-Nomenclatura

Frase incompleta, por ruido o mala pronunciación.	(...)
Pausa	...
Afirmación o Espejo que no rompe con la oración	-espejo-
Investigador	I
Entrevistado	E

b-Texto

Nº	Entrevista	Proposiciones
CLI. D.1.1	I: ¿Cómo llegó a trabajar en el establecimiento?	
CLI. D.1.2	E: Antes el colegio era una cooperativa de padres, casi todos funcionarios de instituciones internacionales; y en el año setenta y tres el colegio se acabó, entonces los profesores formamos una cooperativa, y lo tuvimos más de treinta años: entonces llegué yo. Y ahora estoy en la dirección, cuando el colegio, el colegio lo toma una sociedad de profesores y apoderados; de los nueve que formábamos la otra sociedad yo solamente me quedé acá. Ese es el origen mío acá, en el colegio.	El paso de una cooperativa de padres hacia una sociedad de profesores y apoderados.
CLI. D.1.3	I: ¿Qué rol se dan ustedes como institución, como colegio, en la sociedad? ¿Qué rol se otorgan?	
CLI. D.1.4	E: Eso siempre ha sido un poco discutido, porque a nosotros siempre nos han puesto carteles que nosotros no nos dimos como proyecto: de colegio alternativo, de colegio de vanguardia. Siempre quisimos nosotros una escuela diferente dentro de lo que es la escuela activa. Ahora dentro de la sociedad se dice mucho que en colegio se forman líderes, de hecho muchos niños forman parte, después, de centros de alumnos en la universidad; cuando salen obtienen figuración política en otro sentido, pero eso no es una intencionalidad del colegio; sólo que el tipo de enseñanza, el tipo de relación que se da, y el tipo de desarrollo del	Anhelos de configurarse como una escuela diferente dentro de la escuela activa. (Se habla desde el nosotros) Colegio como plataforma de participación política no es intencionalidad del mismo.

	pensamiento y de saber escuchar, crea esos niños que son, no siempre líderes, pero son niños que pueden en cualquier momento tomar la palabra y decir su opinión porque no han tenido ninguna cosa punitiva en cuanto se refiere a decir la opinión.	Desarrollo del pensamiento y el saber escuchar crea jóvenes con opinión.
CLI. D.1.5	I: Dentro de esas cosas que usted habla, el otro día los muchachos resaltaban que aquí una de las principales cosas que se les da a ellos es la capacidad de poder opinar, de aprender a escuchar. ¿Cuáles son las cosas significativas que la institución le entrega a los muchachos?	
CLI. D.1.6	E: Yo creo que principalmente es el trato, el considerarlos personas y el darles a conocer en que está el colegio. Hay fechas muy significativas que nos ha dado la historia por acontecimientos diferentes y que nosotros las mantenemos; por ejemplo el haber asesinado a un apoderado y a un profesor en la puerta del colegio; se convirtió para nosotros en el día en que con los chicos, más que nada, se habla de la tolerancia, y en los otros cursos más grandes se habla de la solidaridad. Entonces esas dos formas de recordar el veintinueve de Marzo tiene ese sentido, no tiene el sentido de recordar muertos ni nada de eso; sino los que saben la historia la toman así, los que no, se las ha contado el papá; pero no es intencionalidad nuestra decirle a cada niño que llegue este es el colegio donde mataron dos personas, no. Pero de alguna forma como la historia interna del colegio se lo transmite, yo creo que esa y otras fechas importantes hacen que los niños sean participativos y conozcan porque hacemos las cosas.	Consideración de los estudiantes como personas como aspecto significativa de la institución. Actividades extracurriculares de reflexión, basadas en la historia común del colegio. Importancia de la historia común para el conocimiento de los objetivos del colegio.
CLI. D.1.7	I: ¿Cómo podría definir el ambiente que se da en el diario vivir en el colegio?	
CLI. D.1.8	E: Principalmente de respeto y de afecto.	
CLI. D.1.9	I: ¿Un ambiente grato para trabajar? ¿Usted se siente cómoda trabajando aquí?	
CLI. D.1.10	E: Yo me siento muy cómoda, por supuesto hay momentos que no son tan gratos, pero la	Comodidad en el ambiente de trabajo. (no

	generalidad es que son gratos, y cómodos.	existe total seguridad en la respuesta desde un comienzo)
CLI. D.1.11	I: ¿Se podría definir alguna posición política del establecimiento?	
CLI. D.1.12	E: Yo creo que no política, sino que no sólo por la historia sino que por la forma en que nosotros tenemos de relacionarnos con los niños y de ver en ellos individuos que sepan ser críticos, autocríticos y de tener una disciplina en la que ellos participen; no es un colegio represivo, mayoritariamente los profesores se dieron en una época que eran de izquierda, pero más que por una figuración política, por una posición frente a la vida, yo diría que principalmente somos todos humanistas, en el buen sentido de la palabra, no solamente el histórico.	Más que una formación política existe una formación en valores de participación. Se identifica al colegio como humanista. (Habla desde el nosotros)
CLI. D.1.13	I: Si algunos estudiantes realizan alguna actividad para un once de septiembre ¿Cómo toma eso el establecimiento?	
CLI. D.1.14	E: Es una de nuestras fechas más significativas, y existe esa actividad.	
CLI. D.1.15	I: ¿Esa actividad surge tanto desde la dirección como desde los estudiantes?	
CLI. D.1.16	E: La dirección lo programa en su cronograma anual como una fecha y todos los estudiantes participan de eso.	Actividades extracurriculares de reflexión.
CLI. D.1.17	I: Pasando a otro tema ¿Hay espacios en el colegio para hablar de temas sexuales como el condón, el aborto y otros?	
CLI. D.1.18	E: Si, los profesores en su programa de orientación tienen el tema para ser tratado con los cursos, y naturalmente todo lo que es de anatomía o biología lo hace la profesora de biología; y como el colegio tiene dentro de sus propósitos el cuidado de la salud esto está presente desde los más chicos. No es un tema solamente de los grandes.	Sexualidad que se trata desde todas las vertientes y con todos los niños.
CLI. D.1.19	I: Se podría decir que existe una actitud de compromiso con el proyecto educativo del colegio, de parte de la gente que trabaja acá: de los profesores, de los auxiliares.	

CLI. D.1.20	<p>E: Existe tanto ese compromiso, que nosotros cada dos años revisamos el proyecto. Y a los profesores o a otro personal que entra al colegio se le da a conocer; con los apoderados también se analiza el proyecto y yo creo que es algo que nosotros tenemos con mucha flexibilidad, porque no puede ser un proyecto para siempre.</p>	<p>Revisión colectiva del proyecto educativo. (Se habla desde el nosotros con orgullo)</p> <p>Se considera la renovación constante del proyecto.</p>
CLI. D.1.21	<p>I: ¿Los estudiantes de aquí del colegio tienen la capacidad de generar y promover instancias de participación? ¿Si ellos generan alguna instancia, la dirección acoge eso?</p>	
CLI. D.1.22	<p>E: Como Centro de Alumnos, o como también los sub-centros de los cursos, sí ellos tienen algún tipo de participación, tienen todo el apoyo siempre que sea dentro de las normativas que les hemos dado de respeto por las ideas del otro, y de la tolerancia.</p>	<p>Apoyo institucional condicionado a las organizaciones estudiantiles y actitudes de respeto.</p>
CLI. D.1.23	<p>I: Ese podría ser el límite para esa participación ¿Los límites están dados por el respeto a la opinión de los demás, por la tolerancia?</p>	
CLI. D.1.24	<p>E: Y por las actitudes reflexivas. Si nosotros vemos que alguna participación va a ser de violencia o de destrucción, eso nosotros no lo aceptamos, ni ellos tampoco.</p>	<p>Apoyo institucional condicionado a actitudes de respeto.</p>
CLI. D.1.25	<p>I: ¿Pueden pololear los estudiantes dentro del colegio?</p>	
CLI. D.1.26	<p>E: Eso es una cosa que no se puede prohibir, ahora las expresiones de su pololeo por supuesto que hay que, especialmente ahora que están los niños desde el jardín infantil hacia delante, hay que pedirle a los niños que sean más discretos. Eso se ha dado durante este año, no prohibiendo sino que dándoles a conocer que hay niños que tienen otras experiencias y que también hay familias diferentes en el colegio. Hay que ser muy respetuoso de lo que las familias piensen, dentro de esos temas y de los temas religiosos. El colegio es un colegio laico</p>	<p>Libertad sexual basada en la discreción y en el respeto.</p> <p>Colegio que se define como laico pero de respeto a las religiones.</p>

	pero de respeto a la religiones.	
CLI. D.1.27	I: ¿Hay aquí apoderados religiosos?	
CLI. D.1.28	E: Si.	
CLI. D.1.29	I: ¿Ellos tienen su espacio dentro del colegio?	
CLI. D.1.30	E: Su espacio en qué sentido.	
CLI. D.1.31	I: Me refiero si hay algún grupo de padres católicos que tengan participación en el colegio.	
CLI. D.1.32	E: Ellos no hacen su trabajo dentro del colegio como de catequesis o algo así, pero ellos tienen una opinión sobre la religión que quieren darles a sus hijos individualmente; esa es una tarea que nosotros les dejamos a ellos, a la familia	Educación compartida: colegio y familia.
CLI. D.1.33	I: ¿Existen aquí jóvenes homosexuales?	
CLI. D.1.34	E: No lo tenemos bien definidos; yo diría que son jóvenes que han estado en una indefinición, pero no hay definitivamente en este momento; pero sí ha habido.	
CLI. D.1.35	I: ¿Y cómo es el trato con ellos de parte del colegio?	
CLI. D.1.36	E: Es absolutamente sin discriminarlos, es una cosa que nosotros no vamos a prohibir, no se puede prohibir, ni tampoco vamos a señalar como algo malo o que pueda hacer daño a los demás, que es su opción.	Respeto a la opción sexual de cada persona. (Se habla con seguridad)
CLI. D.1.37	I: Y cuando existieron esos casos ¿de parte de los compañeros existió algún tipo de discriminación?	
CLI. D.1.38	E: No, solamente el tipo de bromas que son tan folclóricas en Chile, nada más que eso. No. Pero tampoco es una cosa que tampoco uno puede prohibir, pero si se llama a los jóvenes que reflexionen un poco en la forma en que están tratando al compañero.	Constante llamados a la reflexión de los actos de los jóvenes.
CLI. D.1.39	I: ¿Hay espacios dentro del colegio que estén prohibidos para los estudiantes?	
CLI. D.1.40	E: Espacios de trabajo de los profesores, o de la oficina. Sí. Pero otras prohibiciones, en este local que es tan diferente a lo que siempre hemos estado, hemos tenido que prohibir porque habían encontrado la forma de subirse a los techos, eso es una cosa que	Se prohíben ciertos espacios para seguridad de los estudiantes. (No existe seguridad al responder)

	es de mucho riesgo. A lo mejor esos son los espacios que están prohibidos.	
CLI. D.1.41	I: ¿Cómo piensa usted que los estudiantes perciben el proyecto educativo del colegio?	
CLI. D.1.42	E: En diversas oportunidades lo hemos visto con ellos, y ellos nos piden conocerlo, yo creo que no lo conocen tan bien técnicamente, no podrían tampoco, pero sí ellos conocen los objetivos que nosotros perseguimos y están de acuerdo con ello. Algunos lo conocen como documento, los mayores han participado en verano o en fines de año que hemos analizado el proyecto principalmente en sus objetivos, y analizando que es lo que quieren decir esos objetivos, como la práctica de escuela está de acuerdo con esos objetivos.	Conocimiento y aprobación del proyecto educativo por parte de los estudiantes. Reflexión conjunta en torno a la puesta en práctica del proyecto del colegio. (Habla desde el nosotros)
CLI. D.1.43	I: ¿Existen regularmente instancias donde los muchachos conocen y participan dentro del proyecto, dentro de los objetivos?	
CLI. D.1.44	E: Si, por supuesto. Es importante para nosotros.	
CLI. D.1.45	I: Enumerando ¿Cuáles son los valores que el colegio más resalta e intenta darle a los estudiantes?	
CLI. D.1.46	E: Valorar el trabajo del hombre, ser solidario y valorar lo que es el aprendizaje, no tanto por tener notas, sino porque eso de aprender a aprender eso se da aquí en la práctica, no es solamente un dicho. Y dentro de otros tipos de valores, un muchacho reflexivo, solidario, respeto por la diversidad en toda su amplitud. Creo que esos serían los más importantes... Somos latinoamericanistas también. Tenemos una fiesta anual de América Latina que siempre tiene una motivación diferente: este año fueron las leyendas de Latinoamérica y como eso se refleja en el arte, y en otras expresiones del movimiento, en la danza, también en la música. Otros años ha sido las elecciones dentro de América Latina para	Se prioriza el aprender a aprender. Realización y búsqueda de actividades extracurriculares con sentido.

	los mayores, es una fiesta que es anual pero que queremos ir renovando siempre, que no sea solamente música y danza; sino que tenga algún sentido: de alguna parte nacieron esa música y danza; este año nos fuimos por las tradiciones y las leyendas.	
CLI. D.1.47	I: ¿Los pueblos ahí tienen una cabida importante?	
CLI. D.1.48	E: Los pueblos originarios en el mes de Junio para nosotros son muy importantes. Lo hemos hecho mucho tiempo de Chile, el año pasado también lo hicimos de América. Hicimos una unidad en torno a la civilización del maíz, como eso se da en distintos puntos de América, y ahí incluimos a América del Norte que siempre está un poco fuera; pero como pueblos originarios tomamos América del Norte.	Importancia de los pueblos originarios americanos en celebraciones extracurriculares. (Incomodidad al mencionar América del Norte)
CLI. D.1.49	I: ¿Usted piensa que el paso de los estudiantes por este colegio les influye en la forma en que después ellos encuentran la vida?	
CLI. D.1.50	E: Es pretencioso decir que sí, pero sí. Porque yo veo mucho o conozco mucho de los ex-alumnos y yo creo que es importante. Incluso he visto estudiantes de universidades que no han sido de acá y que siempre nos han informado que los niños se notan cuando llegan a otros lados.	Reconocimiento de los jóvenes del Latino como personas que se hacen notar en otros espacios. (Habla con orgullo de esta situación)
CLI. D.1.51	I: ¿Usted siente alguna responsabilidad, social o como educadora al ser directiva de un colegio como este?	
CLI. D.1.52	E: Por supuesto que sí, porque siempre he tomado mi profesión como un servicio social principalmente.	Profesión docente como un servicio social.
CLI. D.1.53	I: ¿Se considera una persona comprometida socialmente?	
CLI. D.1.54	E: Sí, no soy una transmisora de libros o de conocimiento. Formar a un ser humano, ayudarlo en su paso de formación es una cosa muy importante.	Profesión docente como formación de personas. (Se constituye su discurso desde la oposición)
CLI. D.1.55	I: En ese sentido ¿Sus principios son coherentes con los que proclama el	

	colegio'	
CLI. D.1.56	E: Absolutamente.	
CLI. D.1.57	I: Pasando a un tema más coyuntural, ¿cómo se evaluaron, por parte del colegio, las movilizaciones de los estudiantes secundarios?	
CLI. D.1.58	E: Nosotros lo supimos primero como algo subterráneo, luego ellos nos informaron y nosotros los felicitamos por las motivaciones que ellos tenían para participar.	Apoyo institucional frente a movilizaciones estudiantiles.
CLI. D.1.59	I: ¿Cuáles fueron esas motivaciones?	
CLI. D.1.60	E: El que ellos estuvieran en un colegio particular, que ellos estuvieran preocupados de lo que estaba ocurriendo con sus compañeros secundarios que son de colegios que no tienen tantas posibilidades de hacer reformas o de entregar otro tipo de educación	Compromiso con problemas de educación a nivel nacional por parte de los estudiantes.
CLI. D.1.61	I: Usted como directora del colegio ¿Cómo vio lo que se dio afuera? ¿Con los muchachos de los otros colegios?	
CLI. D.1.62	E: Nosotros siempre lo vimos como algo que había que apoyar y que felicitarlo. Yo lamento que eso no se haya dado por parte de los profesores; hay muchos profesores que no están inquietos por la reforma educacional, y los jóvenes... yo no siento tanto, como se ha dicho eso, de que nos han dado una lección; sino que ellos sintieron eso. No quiero poner ninguna bandera, si ellos sienten y son capaces de realizarlo está bien.	Anhelos de una participación política docente a nivel nacional. (Se organiza el discurso desde la remembranza)
CLI. D.1.63	I: En ese sentido ¿Usted cree que los estudiantes, y los jóvenes propiamente tal, cumplen un rol importante en la sociedad?	
CLI. D.1.64	E: Por supuesto que sí.	
CLI. D.1.65	I: ¿En que medida?	
CLI. D.1.66	E: En que medida, yo creo que ellos tienen una voz que es mucho menos prejuiciada y que es más realista de lo que les está ocurriendo a ellos; que por mucho que uno lo estudie del punto de vista de la psicología	Necesidad de recoger los aportes de los jóvenes.

	de la adolescencia, quienes saben mejor lo que está pasando son ellos, nosotros tenemos que recoger eso.	
CLI. D.1.67	I: Los muchachos nos contaban que se tomaron el colegio ¿Cuál fue la postura de la dirección con respecto a la toma del establecimiento?	
CLI. D.1.68	E: Bueno, nosotros conversamos con ellos, y también unos apoderados, de que lo importante era preservar este lugar como algo donde no podía haber el vandalismo, que se cuidaran, que había gente externa que podía haber causado daños hacia el colegio: nosotros estamos recién cambiados acá, y que ellos también cuidaran de sus compañeros y de su salud física. Y eso se cumplió, fueron días de mucho frío pero ellos se las arreglaron para estar bien. Una dificultad grande que tuvimos que pedirle un poco más de cuidado con eso, fue que ellos pararan un poco la toma del colegio, porque estaban dejando sin clase a los niños del jardín y de básica, y los padres de esos niveles descansan mucho en el colegio, son toda gente de trabajo, y este es el lugar donde los sienten seguros. Eso lo entendieron bien los mayores, y cuando termino toda su huelga ellos arreglaron todo el colegio para recibir a los más chicos.	Diálogo entre la dirección y los estudiantes. Comprensión y respeto de los jóvenes hacia diversas realidades dentro de la institución.
CLI. D.1.69	I: ¿La toma no fue un proceso conflictivo?	
CLI. D.1.70	E: No.	
CLI. D.1.71	I: ¿Y ellos fueron responsables?	
CLI. D.1.72	E: Fueron muy responsables, entregaron todo limpio, ordenado. Fueron muy responsables.	Participación estudiantil responsable.
CLI. D.1.73	I: ¿Usted cree que las lógicas que se dan dentro de este establecimiento responden a las posibilidades materiales, socioeconómicas, que el colegio presenta? O, ¿esta experiencia podría homologarse a colegios donde existan menos recursos, menos capital social, menos capital cultural?	

CLI. D.1.74	E: Yo creo que sí. Perfectamente se puede homologar, y de hecho el conocimiento que uno tiene de los trabajos que están haciendo profesores en otras escuelas, no tienen todos los medios, pero sí la visión de que tenemos que tener una educación diferente. Los procesos en educación son muy largos, pero esto de valorar la participación de los niños en su proceso de aprendizaje, yo creo que no solamente lo tiene el Latino.	Posibilidad de realizar una educación diferente si se tiene la visión de hacerlo. (se habla desde la suposición)
CLI. D.1.75	I: ¿Hay otras experiencias?	
CLI. D.1.76	E: Hay otras experiencias, por supuesto. El profesor que está con una escuela común y corriente en la frontera, yo creo que él tiene una visión muy rica de lo que es el aprendizaje, de lo que es la enseñanza en lugares con tan pocas posibilidades dentro de lo material.	La escasez económica amplia la visión del profesor. (se habla desde la suposición)
CLI. D.1.77	I: ¿La dirección del establecimiento se podría definir a favor o en contra de la repartición de preservativos a los jóvenes en el colegio?	
CLI. D.1.78	E: En el colegio, si eso fuera una necesidad tiene que ser a favor.	
CLI. D.1.79	I: ¿Del aborto?	
CLI. D.1.80	E: Ese es un tema que tiene muchas facetas y por esta diversidad que el colegio tiene dentro de sus apoderados, pero yo creo que en el sentido de una defensa del aborto por sí, no. Si existe el aborto terapéutico, existe el proteger a una niña muy joven que no quiere o no se va a poder hacer cargo de su hijo, yo creo que esas cosas hay que verlas en comunidad con sus padres. O sea de ningún modo es condenable, para mí. Creo yo que también en esta diversidad de profesores, también puede haber opiniones diversas. Si usted me lo pregunta a mí, yo no puedo estar en contra de eso.	Respeto a la diversidad de opiniones entre los apoderados, profesores y dirección. (Se hace clara referencia a la opinión personal, y la opinión institucional)
CLI. D.1.81	I: En la misma lógica ¿La dirección del colegio se podría definir a favor o en contra del matrimonio entre homosexuales?	
CLI. D.1.82	E: No puede definirse en contra.	

CLI. D.1.83	I: ¿Y la adopción de hijos por parte de matrimonios homosexuales?	
CLI. D.1.84	E: Eso es un terreno que no está muy estudiado. Pero de experiencia que hemos visto dentro del mismo colegio, en apoderados yo he visto mucho mayor ternura y preocupación por el hijo que están criando dos mujeres que son lesbianas.	Respeto a la diversidad sexual. (No se realiza una respuesta explícita)
CLI. D.1.85	I: O sea, tiene que ver más con la particularidad del cariño que se pueda dar dentro de cada hogar.	
CLI. D.1.86	E: De la preocupación. Hacerse cargo de un niño no es una cosa fácil, y yo creo que es muy loable ver que una pareja de homosexuales se hacen cargo de la educación y del cariño de los niños.	

FICHA DE TRABAJO

Muestra N ° CLI E. 1

1-. Antecedentes Generales

- a- Nombre** Marcelo Goñi.
- b- Actividad** Estudiante.
- c- Institución Escolar** Colegio Latinoamericano de Integración.

2-. Antecedentes de Investigación

a- Fecha 16 DE NOVIEMBRE 2006 **Hora** 10:30 **Lugar** Sala de Orientación CLI.

b- Observaciones

3-Trascripción Entrevista

a-Nomenclatura

Frase incompleta, por ruido o mala pronunciación.	(...)
Pausa	...
Afirmación o Espejo que no rompe con la oración	-espejo-
Investigador	I
Entrevistado	E

b-Texto

Nº	Entrevista	Proposiciones
CLI. E.1.1	I: ¿Cómo definirías tu estadía en el colegio? ¿Cómo te sientes cuando estás en el colegio?	
CLI. E.1.2	E: Me siento bien, porque es mas liberal... uno puede venir con mayores libertades, el pelo largo. No me gustan las cosas tan formales, porque no es tan necesario que uno tenga que ser tan formal para que la enseñanza sea buena. Es una forma de enseñar optativa.	Se concibe al colegio como una forma de enseñanza optativa, liberal.
CLI. E.1.3	I: ¿Cuáles son las cosas significativas de esta institución?	
CLI. E.1.4	E: ¿Cosas que lo representan?	
CLI. E.1.5	I: Claro. Cosas que lo hacen diferente de los otros colegios.	
CLI. E.1.6	E: Su libertad, que da amplitud al diálogo con los alumnos; que haya mayor cercanía entre los profesores y los estudiantes. Y sus puntos de vista en diferentes cosas.	Se rescata la cercanía entre los profesores y estudiantes.
CLI. E.1.7	I: Esas diferencias las ves con respecto a tus amigos, por lo que ha pasado en el colegio...	
CLI. E.1.8	E: A diferencias de otros niños de otros colegios. Yo me comparo con niños de otros colegios que los tratan de hacer mejores estudiantes, pero acá tratan de hacer mejores personas.	Colegio formador de personas. (Se habla con seguridad)
CLI. E.1.9	I: ¿Existe algún tipo de imposición de algún credo religioso en el colegio?	
CLI. E.1.10	E: No, ninguno.	
CLI. E.1.11	I: ¿En que medida tu accionar incide en las cosas buenas que tú mencionas del colegio? ¿El colegio te las entrega o tú también tienes participación en eso?	

CLI. E.1.12	E: Acá igual uno tiene participación, porque hay más diálogo con los profesores y se puede por ejemplo si uno tiene un problema uno puede conversarlo para que se pueda cambiar o arreglarlo.	Diálogo horizontal con el profesor.
CLI. E.1.13	I: Podrías definir algún tipo de posición política de este establecimiento.	
CLI. E.1.14	E: No si ahora tanto, pero antes –que yo vengo desde kinder- y antes había otra postura del colegio, mas bien de izquierda.	No es posible definir una postura política del colegio. (se habla desde el recuerdo)
CLI. E.1.15	I: ¿Por qué dices antes... y ahora?	
CLI. E.1.16	E: Igual en cierta manera ahora, pero los profesores que habían antes participaban más y eran más activos. Y se fueron algunos profesores, de los fundadores que participaban harto en este colegio. El colegio tiene una historia bien marcada en la dictadura: al colegio lo allanaron, se llevaron profes.	Cambio institucional, basado en el cambio de profesores. (Existe contradicción con respuesta anterior)
CLI. E.1.17	I: ¿El que el colegio ya no sea tan de izquierda limita que ustedes hagan algunas acciones políticas, tengan movimientos?	
CLI. E.1.18	E: Acá en el colegio yo creo que la mayoría de los niños tiene una postura más de izquierda. Les gusta más eso. Antes era más, ahora el colegio está más neutral.	Cambio en la postura política estudiantil. (Se concibe el colegio integrado por estudiantes y profesores)
CLI. E.1.19	I: Sí con tus compañeros quisieran hacer algo para un 11 de septiembre ¿El colegio los limita?	
CLI. E.1.20	E: Acá se hace para el día de los Derechos Humanos, se conmemora el 11 de septiembre, se hace una actuación, se hace un acto en día de los Derechos Humanos. En casi todas esas fechas. Incluso acá se hacía una velatón: el año pasado estábamos en otro local, y en ese local se hacía una velatón porque allá fue donde se llevaron a unos profesores y le dispararon a uno.	Realización de actividades extracurriculares de reflexión. (Vuelta constante al pasado del colegio)
CLI. E.1.21	I: ¿No hay impedimento de hacer esas cosas por parte del colegio?	
CLI. E.1.22	E: No.	
CLI. E.1.23	I: ¿Para el día del joven combatiente	

	también se hizo algo?	
CLI. E.1.24	E: El día del joven combatiente se celebra como el día de los Derechos Humanos, entonces ahí se conmemora la muerte de los profesores y el allanamiento. Eso se hace acá, en el día del joven combatiente.	Actividades extracurriculares de reflexión.
CLI. E.1.25	I: ¿Esas fechas están institucionalizados? ¿Todo el colegio sabe?	
CLI. E.1.26	E: Todos los cursos, desde primero, tienen que presentar algo por el Día de los Derechos Humanos: una actuación, un papelógrafo.	Participación estudiantil institucionalizada.
CLI. E.1.27	I: ¿Qué otro tipo de celebración organizan ustedes los estudiantes?	
CLI. E.1.28	E: El Día de las Américas.	
CLI. E.1.29	I: ¿Qué es el Día de las Américas?	
CLI. E.1.30	E: El Día de las Américas, es el día de Latinoamérica por decirlo así, porque a cada curso le toca un país de Latinoamérica y lo tiene que desarrollar: hacer un canto sobre ese país, tiene que hacer un baile, se venden comidas típicas del país, se muestra su cultura, la arquitectura, su artesanía, todo eso.	Participación estudiantil en actividades extracurriculares de reflexión.
CLI. E.1.31	I: ¿En que fecha se celebra?	
CLI. E.1.32	E: No me acuerdo muy bien, pero es en el primer semestre.	
CLI. E.1.33	I: ¿Y para el 18 de septiembre se hace algún tipo de celebración acá?	
CLI. E.1.34	E: Se hace una fonda, y a un curso le toca para que gane plata para la gira de estudios del próximo año. Pero por ejemplo para el día de la raza o eso tipo de fechas no se hace nada, no se hace celebración; solamente se dan feriado.	Importancia de actividades de propias por sobre las actividades nacionales. (Se habla desde la localidad)
CLI. E.1.35	I: ¿Qué celebración es más importante para el colegio, para los jóvenes, para los profesores? ¿El 18 de septiembre o el Día de las Américas?	
CLI. E.1.36	E: Se supone que para todos es más importante el 18 de septiembre, pero acá en el colegio, se da más importancia al Día de las Américas porque casi todos los cursos están participando. Además que representa al colegio, porque el 18 de septiembre casi todos los colegios lo celebran, pero el Día de las	Importancia de actividades de propias por sobre las actividades nacionales. (Se habla desde el

	Américas es algo que se instauró en el Latino, y como que le da importancia porque todo gira alrededor del Día de las Américas, esa semana no hay clases. Es una fecha importante.	nosotros)
CLI. E.1.37	I: ¿Se puede pololear dentro del colegio? ¿Si ven alguna pareja dentro del colegio les ponen problema?	
CLI. E.1.38	E: Si se puede pololear, no ponen problemas. O sea, no sé de problemas, que haya pasado eso.	Permisividad Sexual. (Se responde inseguramente)
CLI. E.1.39	I: ¿Hay jóvenes homosexuales en el colegio?	
CLI. E.1.40	E: No sé si hay jóvenes en el colegio, pero no hay problema con que hayan, al menos de mi parte, y de algunos compañeros que conozco, no tienen problema con esa posición sexual.	No se concibe la diferencia sexual como un problema. (Se responde desde el yo)
CLI. E.1.41	I: No hay discriminación ¿Y de parte de las autoridades?	
CLI. E.1.42	E: Tampoco.	
CLI. E.1.43	I: Tú dices que no sabes que si hay. ¿Crees que se esconden?	
CLI. E.1.44	E: No creo que se escondan. Es que no se si son, porque yo creo que la postura sexual hasta los 18 años se puede saber si es homosexual o no.	
CLI. E.1.45	I: ¿Han visto a dos niñas besándose, o a dos niños de la mano?	
CLI. E.1.46	E: Acá en el colegio yo no he visto nunca, pero yo creo que no habría problema.	
CLI. E.1.47	I: Si te saca un poco del colegio y te pregunto como persona “natural” ¿Cuánto de esa persona tú se lo debes al colegio?	
CLI. E.1.48	E: Yo creo que harto porque, como ya dije, tratan de hacer más persona, que un niño que sea estudioso para que de buena PSU, tratan de que tenga valores, que las cosas que aprenda en el colegio las aplique, que no se aprendan todo de memoria sino que sean más concientes y razonen más sobre las cosas.	Se presenta el colegio como formador de personas.
CLI. E.1.49	I: ¿Tendrías alguna diferencia con la formación valórica que propone el colegio?	
CLI. E.1.50	E: No, no tengo ninguna.	
CLI. E.1.51	I: ¿No harías ningún cambio?	
CLI. E.1.52	E: Antes el colegio era más de izquierda, ahora como que está más neutro, pero igual	Cambio político institucional que no es

	sigue con una tendencia de izquierda.	marcado. (Se habla desde el recuerdo)
CLI. E.1.53	I: ¿Te gustaría que volviera a ser así?	
CLI. E.1.54	E: Yo estoy aquí desde pre-kinder y a mí me gusta el colegio como era antes, pero igual han pasado hartos años sobre la historia, tiene que haber un cierto progreso sobre todas las cosas; como lo había en el país tiene que haber un progreso en los colegios, en la familia, en todo. Igual me gustaría como era antes, que era diferente.	Cambio institucional ligado al cambio social. (Existe contradicción ligada a las experiencias vividas)
CLI. E.1.55	I: Eso como era antes, más allá de que se fueron los profesores ¿Depende también de los muchachos, de los estudiantes del colegio?	
CLI. E.1.56	E: O sea, no creo que los alumnos han afectado mucho en el cambio. Es que habían acá profesores que eran emblemáticos y se fueron; ellos representaban al Latino y representaban la cultura del Latino. Algunos se fueron no todos.	Cambio político institucional atribuido al cambio de docentes. Cultura institucional en manos de profesores.
CLI. E.1.57	I: ¿Por qué llegaste a estudiar a este colegio? ¿Tus padres tenían cercanía con el colegio? ¿Lo conocían?	
CLI. E.1.58	E: Yo vivía cerca acá, y además mi familia tiene una postura de izquierda: mi tío es exiliado político. Hay una historia familiar de fondo.	Historia familiar que se conjuga con la historia del colegio.
CLI. E.1.59	I: ¿En algún momento, ya más grande tuviste la oportunidad de decir a mi me gusta el latino? Por ejemplo, cuando uno sale de octavo, uno se puede cambiar de colegio ¿tuviste la oportunidad de decidir que hacer?	
CLI. E.1.60	E: Yo di una prueba para otro colegio, pero para ver como yo estaba académicamente. Para ver si quedaba no más. Es que cambiarse del colegio sería como raro, porque he estado hartos años, y además no me podría acostumbrar a otro colegio. Pero di la prueba en otro colegio para ver como estaba académicamente.	Identificación con el colegio.
CLI. E.1.61	I: ¿No pensaste nunca en cambiarte de colegio?	

CLI. E.1.62	E: Además la di en un colegio católico, que era muy derecho para las cosas. Así que solamente la di para ver como estaba académicamente, en comparación a otros niños de otros colegios.	
CLI. E.1.63	I: Tú dices que en colegio se tratan de formar personas y no estudiantes. Pero ¿Eso no deja de lado que también reciban buena formación académica?	
CLI. E.1.64	E: Yo considero buena la formación académica, porque la manera de enseñar es diferente.	Se relaciona la buena formación académica con nuevas metodologías. (Se habla desde la oposición)
CLI. E.1.65	I: ¿En qué forma es diferente?	
CLI. E.1.66	E: Más didáctica, se tratan de hacer cosas diferentes. Al menos, en vez de que el profesor llegue y dicte, se hacen maquetas, con presentaciones; o el profesor conversa con nosotros y nosotros tratar de descifrar la materia.	Se conciben como Métodos “innovadores” los que se apartan de lo expositivo. (Se dan ejemplos desde la experiencia)
CLI. E.1.67	I: O sea ¿Los profesores les entregan protagonismo a ustedes en el proceso educativo?	
CLI. E.1.68	E: Si.	
CLI. E.1.69	I: ¿Qué pasa si alguien se manda una embarrada: por ejemplo quebrar un vidrio, quemar un basurero, si se agarran a combos? ¿Cómo funcionan las sanciones?	
CLI. E.1.70	E: La mayoría del colegio está condicional, porque son todos desordenados. Lo que hacen es que si uno rompe algo tiene que decirlo, tiene que pagarlo y no hay mucha sanción, si lo reconocen, no.	Las sanciones se fundamentan en buscar la verdad y la responsabilidad. (Cambio drástico desde el ellos hacia el yo)
CLI. E.1.71	I: ¿Y por qué están todos condicionales? ¿Tú estas condicional?	
CLI. E.1.72	E: Yo el año pasado estaba condicional.	
CLI. E.1.73	I: ¿Por qué?	
CLI. E.1.74	E: Es que estaba desordenado el año pasado. Pero que casi todos son desordenados.	
CLI. E.1.75	I: ¿A qué le llamas ser desordenado? ¿A hacer desorden en clases, a conversar	

	mientras el profesor hace algo?	
CLI. E.1.76	E: No entrar a clases, quedarse jugando a la pelota. Al menos yo me quedo afuera pero jugando a la pelota, ping pong. O cuando uno rompe cosas. O la guerra de bombitas de agua a fin de año. Cosas así.	
CLI. E.1.77	I: ¿Ese tipo de desorden?	
CLI. E.1.78	E: En mi caso sí. Pero igual hay niños que se han mandado hartas embarradas y no los echan todavía.	
CLI. E.1.79	I: El estar condicional, para ti es da como casi lo mismo ¿Ustedes no lo ven como una represión impuesta?	
CLI. E.1.80	E: Es que se hace un compromiso en el que la mamá firma y uno firma, pero no conozco a alguien que lo hayan echado, por condicional. Tiene que ser muy grande la embarrada. Casi todos acá no le toman mucha importancia a la condicionalidad.	La principal sanción es la firma de un compromiso.
CLI. E.1.81	I: No es una sanción muy grande, no es una represión.	
CLI. E.1.82	E: Igual uno está condicional, pero uno no se asusta.	
CLI. E.1.83	I: En términos más de la sala de clases ¿Los profesores utilizan la anotación, mandar para afuera, mandar suspendidos?	
CLI. E.1.84	E: La anotación positiva y negativa se utiliza, pero tampoco casi nadie la pesca. Y no se echa mucho pa' fuera, sino que se hace tranquilizar al alumno, casi siempre se queda dentro de la clase; y la citación de apoderados... o sea cuando empieza la guerra de bombitas de agua, ahí se dice que el que tire bombita va a ser suspendido un día y tiene que venir al otro día con el apoderado. Pero durante el año parece que no hay suspensión. Cuando pasan estos eventos ahí dicen que el próximo que haga algo va a ser suspendido o citado el apoderado.	Desvalorización de las anotaciones como modo de sanción, dando paso al diálogo.
CLI. E.1.85	I: Pasando a otro tema, más personal tuyo. ¿Tú te sientes con algún tipo de responsabilidad ante la sociedad por haber estudiado en este colegio?	
CLI. E.1.86	E: ¿Tener algún tipo de participación?	

CLI. E.1.87	I: Por ejemplo.	
CLI. E.1.88	E: Yo creo que sí.	
CLI. E.1.89	I: ¿Tú crees que sabes más cosas que otro muchacho cualquier otro colegio normal?	
CLI. E.1.90	E: ¿Sobre el colegio?	
CLI. E.1.91	I: No, no sobre el colegio, sino sobre ser crítico con la sociedad.	
CLI. E.1.92	E: Ah si poh.	
CLI. E.1.93	I: Por ejemplo, en las movilizaciones estudiantiles ustedes por ser estudiantes de colegio progresista, ¿se sienten con más responsabilidad de llevar la batuta en esto? ¿De informar más a otros colegios?	
CLI. E.1.94	E: Acá se hicieron jornadas reflexivas en el colegio, el colegio se lo tomaron; igual los profesores apoyaron la toma, no sé si todos, pero algunos apoyaron, venían acá, parece que vinieron a dejar comida y eso. Pero no tuvo mayor participación el Latino en las tomas, o sea se lo tomaron, pero no salió en las noticias.	Compromiso con problemas de educación a nivel nacional. (Se habla desde el nosotros)
CLI. E.1.95	I: Además era otro contexto.	
CLI. E.1.96	E: Claro, este es un colegio particular. Se juntó con otros colegios particulares a hacer jornadas reflexivas, a informar a la demás gente.	Compromiso con problemas de educación a nivel nacional. (Se habla desde el nosotros)
CLI. E.1.97	I: ¿Te consideras una persona comprometida socialmente?	
CLI. E.1.98	E: Si.	
CLI. E.1.99	I: ¿Participas en alguna instancia social o política fuera del colegio, o dentro del mismo colegio?	
CLI. E.1.100	E: Dentro del mismo colegio no, pero igual yo al menos participo bastante en diferentes cosas, y (...). No sé si todos, pero en mi caso especial si me gusta dedicarme a la participación fuera del colegio.	Gusto personal por el trabajo político y social fuera del establecimiento.
CLI. E.1.101	I: Podrías decirnos en cuáles movimientos participas.	
CLI. E.1.102	E: No sé qué puedo decir.	
CLI. E.1.103	I: Sin decir cuál, ¿Participas en algún partido político, en alguna organización de barrio o en algún centro cultural?	
CLI. E.1.104	E: O sea igual participaba en un partido	Activa participación

	político pero no activamente, no soy militante. Pero igual voy de repente a reuniones, o participo en marchas.	política extraescolar. (Intenta eludir respuesta)
CLI. E.1.105	I: ¿Tú has participado con tus compañeros en marchas? En las de los secundarios ¿participaron en alguna?	
CLI. E.1.106	E: Si, participamos en todas. Después parece que había que justificar acá que uno había ido a la marcha y ahí no había problema.	Apoyo institucional a participación escolar para la movilización estudiantil.
CLI. E.1.107	I: O sea, si uno justificaba que había faltado al colegio porque andaba en la marcha, no había problema de asistencia.	
CLI. E.1.108	E: Claro.	
CLI. E.1.109	I: Tú no votas todavía.	
CLI. E.1.110	E: No.	
CLI. E.1.111	I: Yo voto, y en primera vuelta voté por Tomas Hirsch y en segunda vuelta anulé. Ella en primera vuelta votó por Tomas Hirsch y en segunda vuelta votó por Bachelet. ¿Tú por quién hubieses votado?	
CLI. E.1.112	E: Yo en primera vuelta hubiera votado por Hirsch y en segunda vuelta yo creo que hubiera anulado. No estoy seguro, porque no estaría dispuesto a que saliera alguien de derecha al mando. Pero igual yo creo que anularía, porque al final la Concertación sería lo mismo que la Alianza por Chile.	Postura política de crítica al sistema actual. (Se responde con seguridad)
CLI. E.1.113	I: Tomando en cuenta esto de participar en el movimiento estudiantil, por quién votarías y todo eso ¿Qué rol tú le asignas a los estudiantes en la sociedad? ¿Un rol activo, un rol importante?	
CLI. E.1.114	E: Yo creo que ahora se vio que los adolescentes y estudiantes tienen una mayor participación, y si se proponen algo, y lo hacen conjuntamente y sin problemas internos, pueden llegar a lograrlo. Y que no solamente son estudiantes y que porque sean mejores ideales tienen mayor importancia, sino que cuando los alumnos quisieron organizarse, dejaron la embarrada en todas partes, en Chile: entonces se tomaron lo	Poder de cambio de los estudiantes. (se habla de los otros) Importancia de la organización para la obtención de objetivos.

	colegios, fueron a las marchas...	
CLI. E.1.115	I: Estamos terminando, ya se están acabando las preguntas. Pero pensando desde ti como persona, y desde la institución del colegio; ante algunas cosas queremos que nos respondas si estás a favor o en contra: Regalar preservativos en los colegios.	
CLI. E.1.116	E: Si, yo creo que estoy a favor.	
CLI. E.1.117	I: ¿Y el colegio? No si lo hace, sino si es que estaría a favor o en contra.	
CLI. E.1.118	E: No se si todos estarían a favor, o todos en contra, pero yo creo que al final llegarían a hacerlo a favor.	
CLI. E.1.119	I: Sobre la píldora del día después.	
CLI. E.1.120	E: Si, a favor.	(Muestra seguridad frente a temas controversiales)
CLI. E.1.121	I: Sobre el aborto.	
CLI. E.1.122	E: En algunos casos, no sé si en todos: en casos de violación o adolescentes, ahí si.	
CLI. E.1.123	I: ¿Estos temas se hablan con los profesores, se hacen foros, les hacen clases de sexualidad?	
CLI. E.1.124	E: Ahora al menos en mi curso no tenemos clases de sexualidad, no se habla mucho sobre esto.	No se habla mucho sobre el tema de sexualidad.
CLI. E.1.125	I: ¿En orientación tampoco?	
CLI. E.1.126	E: En orientación el año pasado parece que sí. Pero no se hacen foros ni nada así sobre los temas que dijeron recién.	
CLI. E.1.127	I: ¿Y para los más grandes: tercero y cuarto medio? Que tú sepas.	
CLI. E.1.128	E: No sé. Que se hablen como temas importantes, porque igual son temas importantes, y que se trate de incentivar a todos de esas cosas, no.	No se habla mucho sobre el tema de sexualidad.
CLI. E.1.129	I: A favor o en contra de los matrimonios homosexuales.	
CLI. E.1.130	E: A favor.	
CLI. E.1.131	I: Y de que los homosexuales puedan adoptar.	
CLI. E.1.132	E: Si, a favor.	

CLI. E.1.133	I: Todas estas cosas que tu has respondido a favor o en contra, tienen que ver: uno, con todo lo que te han enseñado en tu familia, en tu casa; dos, con todo lo que se aprende aquí en el colegio, con el clima de participación de aquí del colegio; o tres, con las conversaciones que haz tenido con tus amigos, tus experiencias de vida. ¿O con las tres cosas?	
CLI. E.1.134	E: Yo creo que la mayoría de la gente se hace en su casa los valores más fundamentales, uno los trae de su casa; pero después uno lo práctica o uno aprende más cosas en el colegio. De cierta manera igual todas estas cosas las conversamos en familia y los extraigo de ahí los valores, todo. Pero el colegio igual, yo creo, tiene importancia en que yo de estas respuestas.	Colegio como espacio de aprendizaje y puesta en práctica de valores.
CLI. E.1.135	I: Y tiene que ver también con que cuando vienen dos extraños a hacer una entrevista tú eres uno de los que escogen para venir a contestar. Del colegio te conocen, saben cuáles son tus pensamientos.	
CLI. E.1.136	E: Si.	
CLI. E.1.137	I: ¿Tú conoces el término o el concepto “reproducción social de la realidad”?	
CLI. E.1.138	E: No.	
CLI. E.1.139	I: Es cuando las instituciones de la sociedad o del estado en sí; instituciones como la ecuación, intentan generar en las personas y sobre todo en los jóvenes, personas fieles a sus propios intereses. Personas que, en esta sociedad capitalista, el día de mañana hayan ingenieros que sean capaces de “llevarla” y que hayan obreros que sean capaces de hacer las cosas que manden los ingenieros. Así a través de la educación, por ejemplo, se reproduce esa realidad de que hayan jefes y hayan empleados; de que hayan patronos y hayan obreros; de cierta manera de que sigan habiendo ricos y pobres, porque así funciona el sistema capitalista. Eso se llama reproducción ¿Tu crees que en este colegio hay reproducción?	

	En el fondo ¿Tú crees que este es un colegio alternativo a esa reproducción?	
CLI. E.1.140	E: Si, yo creo que si. Porque enseña a cada persona como uno quiere ser, y sus propios ideales. Al final acá no es que te enseñen una postura o algo así, sino que te enseñan a que tu mismo, cada persona, tome la postura que el mismo siente, y la quiera llevar a cabo.	Colegio que enseña a cada persona como quiere ser, sin imposiciones. (Responde con seguridad)
CLI. E.1.141	I: Tienes alguna reflexión final, sobre todo lo que hemos hablado.	
CLI. E.1.142	E: Sobre el colegio... si, que el colegio, ante todo que ha cambiado y que ya no están los mismos profesores y que han cambiado algunas cosas; el colegio igual sigue siendo como el Latino y va a ser siempre el Latino, aunque han cambiado algunas cosas... Igual va a seguir siendo el Latino.	Identidad del colegio que traspasa el cambio institucional. (Se habla con orgullo)
CLI. E.1.143	I: ¿Y tú te sientes orgulloso de ser del Latino?	
CLI. E.1.144	E: Si.	

FICHA DE TRABAJO

Muestra N ° CLI EA. 1

1-. Antecedentes Generales

- a- Nombre** Diego García.
- b- Actividad** Ex alumno.
- c- Institución Escolar** Colegio Latinoamericano de Integración.

2-. Antecedentes de Investigación

a- Fecha 29 DE NOVIEMBRE 2006 **Hora** 13:00 **Lugar** Sala UAHC.

b- Observaciones

3-Trascripción Entrevista

a-Nomenclatura

Frase incompleta, por ruido o mala pronunciación.	(...)
Pausa	...
Afirmación o Espejo que no rompe con la oración	-espejo-
Investigador	I
Entrevistado	E

b- Texto

Nº	Entrevista	Proposiciones.
CSG. EA.1.1	I: ¿Cómo recuerdas tu estadía en el colegio?	
CLI. EA.1.2	E: Yo tengo un rollo con el colegio, todos los días, no se, no todos los días, me acuerdo caleta del colegio, es que lo pase muy bien parece huevón, tenía muchos amigos, hueviamos harto, era rico ir al colegio, debe ser uno de los más grandes recuerdos que yo tengo, cachai que yo me podía levantar en las mañanas, apura'o, y mi papá me decía "ya, quédate", y yo nunca le acepte, nunca me quede en la casa, porque ya, a duras penas, superaba el sueño e iba al colegio y lo pasaba bien, llegaba tarde al colegio, daba lo mismo y destroyer, eso es como lo que más, yo creo que representa un poco.	Colegio como uno de los grandes recuerdos de infancia. Ansías de asistir al colegio en al infancia. (se recuerda con alegría)
CLI. EA.1.3	I: ¿Qué situaciones específicas te marcaron?	
CLI. EA.1.4	E: Yo creo que desde chico marcan los paseos al manzano, marcan como todas las actividades que se hacían como con todo los colegios, los papás estaban bien metidos, mi papá era profesor del colegio, yo iba las navidades al colegio cachai, el colegio era muchas veces, era el colegio mi casa, era en los dos lados donde vivía cuando chico, después también la onda política que tenía el colegio yo creo que es una cuestión fundamental que te marca yo creo más que todo, onda desde chico, vivir el cuento del sí y del no por ejemplo, que yo los recuerdos del sí y del no los tengo en el colegio, yo me	Se entiende el colegio como un segundo hogar. Identidad política de colegio como marca del mismo.

	<p>acuerdo que cantábamos la canción en la liebre o mi papá que era profesor de música y me enseñaba, la cantábamos en clases, la canción de la franja, si eso y, después ya más de grande, como que te juntabai con todos los cursos, como que hacías una fiesta ponte tu, yo iba en primero e iba a una fiesta de tercero, había gente de primero de segundo de tercero, entonces hoy día te encontrarí con esa gente de generaciones pa' arriba y pa' abajo, te saludai, era un colegio chico, era como bien familiar y eso también yo creo que marca y son como cosas que uno finalmente las termina como recordando.</p>	<p>Se recuerda la familiaridad del colegio. (se habla desde la experiencia)</p>
CLI. EA.1.5	<p>I: ¿Tú accionar en el colegio, que tiene que ver con esas lógicas que se daban?</p>	
CLI. EA.1.6	<p>E: Puta que me gustaba estar en todas, o sea yo era de los que andaban todas, había una cuestión que se llamaba el Día de las Américas que era que por curso te organizabai, te daban un país y ese país era el motivo para que tu sacaras un baile, cacha sacaras un stand, comida típica, hasta copetes típicos, bueno eso tuvo que cortarse porque quedamos todos curaos una vez, entonces se corto, y ahí estaba yo poh hueón, obviamente metido en la huea de la organización, o pa' la huea de las alianzas, puta la huea de las alianzas era competencias una semana entera y te dividían por alianzas la gente de todos los cursos, entonces mientras más grandes adquirías como más categoría y eras jefe de alianza, no, era bacán, una huea así cachai, y siempre estar metido ahí en todo. Ahora en cosas políticas propiamente tal, no se poh, íbamos a las marchas como con la gente del colegio, no como colegio, pero si con gente del colegio. O mis primeras discusiones de marxismo fueron en el colegio, o sobre temas de política en general, y con gente del colegio, entonces como que todo lo que uno iba haciendo en realidad estaba alrededor del</p>	<p>Importancia de la organización.</p> <p>Participación estudiantil como forma de adquerir categoría dentro del colegio.</p> <p>Participación política que nace en el seno del colegio. (Habla con comodidad del colegio)</p>

	colegio, yo tenia ese circulo, tenia dos círculos más, que podía ser el barrio y mis amigos judíos, pero el colegio era muy potente en esa cuestión, de organización, de eventos, la participación política.	
CLI. EA.1.7	I: ¿Cómo era el trato hacia los estudiantes de parte de los profesores, de los directivos?	
CLI. EA.1.8	E: Era dispar, yo creo que no es justo decir que los profesores eran todos buena onda, yo creo que habían profesores muy mala onda, yo era un alumno muy desordenado, muy pesa'o cachai, ahora como profe, yo puedo decirte que, claro que yo era un hueon muy pesa'o, yo era un hueon de esos que te sacan de quicio y la dura yo encontraba que eso no justificaba que algunos profesores me trataran mal como me trataban algunos profesores cachai, y entonces yo por ahí era súper, o sea como hay profes que nunca llegaron a ser, o sea hay profes que yo los veo ahora y nos damos un abrazo y lo pasamos la raja, pero hay con otros que no poh, que no tengo el mismo recuerdo, pero si una cuestión que es verdad es que era muy cercano con todos, o sea que por ahí un profe te retaba, te caía mal, o sea tu le caía mal, pero igual lo tratabais de nombre, con respeto, podiai pararte en la sala con el, yo me paraba y le decía "oye que te pasa a ti, no me griti cachai "no que soy insolente" "no usted también es insolente" le deci esa huea en un colegio más tradicional, en un profe más antiguo, no te compra, ni cagando. Igual el trato era muy cercano, el mismo hecho que les digai tío o tía, o que les digai por su nombre de pila o por su apellido algunos te demuestra que si era un poco más cercano yo creo, pero habían profesores terriblemente mala onda, estrictos hueón, brígidos, yo lo pase mal con un par de profesores.	<p>Diversas formas de relacionarse con los profesores.</p> <p>Rescate del diálogo horizontal con el profesor como aspecto propio del colegio.</p> <p>Diferente relación con los profesores. (Se habla desde la experiencia)</p>
CLI. EA.1.9	I: ¿Y los directivos?	
CLI. EA.1.10	E: Lo mismo, habían directivos hueón que,	

	<p>igual con los directivos pasaba algo distinto, porque como los directivos eran los que más la llevaban en el colegio, eran los dueños, el tío Ale, el tío Pedro, la tía Anita, o el tío Hugo también de la básica, son los dueños también del colegio y los que iniciaron este proyecto educativo, entonces los viejos igual tienen esa cercanía, o sea al director se le decía Pelluco, y lo otro que era el tío Laly, que igual tenía variaciones en el nombre: tío Laly, tío Larry, tío Loly, y el viejo lo aceptaba, nos reíamos, éramos muy de también de piel cachai, de abrazarte, los viejos sabían todos los nombre yo creo de todos los hueones de colegio y se sabían de generación, puta, de año setenta. Mi papá, mira mi papá fue profesor del colegio entre el año ochenta y uno y noventa y cinco, como quince de años, caleta de años y el hueón ve fotos, se acuerda de los heones, o el otro día se encontró con un alumno, que ahora el alumno debe tener como cuarenta años y fue a comer a la casa cachai, entonces esa relación viene desde estos primeros directivos cachai, entonces como que el carácter y el perfil que el colegio tiene (...). Entonces estos viejos (...) con los cabros, ahora, como estaban más viejos, también estaban más mañosos, mas estrictos, el Pelluco por ejemplo era muy típico que te huevara por la camisa, entonces era una huea que uno no podía soportar, el viejo tenía esas mañas, eso caprichos, pero bien.</p>	<p>Relación cercana con los profesores. (Se habla con comodidad)</p> <p>Relación con el profesor que traspasa las fronteras del colegio. (Habla desde las experiencias)</p>
CLI. EA.1.11	I: ¿Podrías definir una posición política del establecimiento?	
CLI. EA.1.12	E: Yo creo que en dictadura era mucho más fácil definirla, antes de dictadura no te podría decir cachai, del sesenta y siete al setenta y tres no te podría decir, pero en dictadura y en especial en los años ochenta que es lo que yo más conocí, o lo que relativamente más conozco, lo que más conozco es los noventa, sin duda. Si poh, en los ochenta era una postura súper anti-	Postura anti-dictadura del colegio, ligada a

	<p>dictadura y además que el colegio sufrí en carne propia, que te maten un apoderado, un profesor, chachai, después que te persigan a los alumnos, porque habían alumnos del lautaro, alumnos del frente, y te los perseguían poh hueón. Y el colegio ya tenía esa chapa, esa categorización social y que el colegio la asumía, la asumió después del caso de los degollados, yo creo que la asumió con mucho más responsabilidad en cuanto al compromiso, adquirió un compromiso y se transformo en un colegio que de alguna manera, tenía que representar tanto pa' afuera como pa' adentro, que era una oposición. Así como te digo, que la huea del ochenta y ocho, el plebiscito cachai era evidente, nosotros sacábamos banderas del no, cintillos íbamos cantando para afuera, entonces evidentemente ahí hay como una oposición antagónica a la dictadura que albergo subversivos, que albergo a hueones del frente, del lautaro, lo hizo abiertamente, albergo también perseguidos políticos, albergo a los hijos de los retornados en los ochenta. O sea porque en los noventa si llego la chorrera, pero en los ochenta había que "recibirlos" y ahí se puso el colegio con todos. El Pancho Miranda también. Entonces yo creo que ahí tienen como una posición política más marcada, ya después con la transición la posición política yo creo que se vario un poco o sea como que no logra redefinirse. Al principio de los noventa como con toda la efervescencia seguía con el proyecto, el colegio seguía albergando gente del lautaro, gente del frente, tuvo ahí unos dramas judiciales con el tema y después la huea, después del noventa y cinco por decirte una fecha, yo creo que ahí empieza la decadencia en cuanto a no poder seguir afirmando un discurso político coherente. Porque por un lado tenía la chapa de izquierda, subían los aranceles, por otro lado los jóvenes politizaban, no se porque</p>	<p>historia del mismo.</p> <p>Compromiso de oposición debido a la historia del colegio. (Se habla desde la experiencia)</p> <p>Cambio político institucional ligado a la transición.</p> <p>Incongruencia entre la posición política que representa el colegio y</p>
--	--	--

	paso eso pero así se dio. Ya después durante los noventa y cinco al dos mil ya la posición política ya no existía como colegio del mismo hecho que ya nosotros no salíamos como colegio o como centro de alumnos a las marchas, sino que salíamos como células, y ahí te demuestra que ya era una posición política mucho menos coherente, más dispar, y después yo no seguí, supe que tendió como a retomar un poco la senda esta de cómo adquirir una identidad política, no se como estará en realidad ahora.	su actuar.
CLI. EA.1.13	I: En esos años, sobre todo cuando tú estabas en la media, con compañeros, ¿hacían actividades para el once de Septiembre o para el veintinueve de Marzo?	
CLI. EA.1.14	E: Pa'l veintinueve de Marzo.	
CLI. EA.1.15	I: ¿Eso como lo recepcionaba el colegio, había apoyo para la actividad?	
CLI. EA.1.16	E: Sabis que las velatón que sacábamos nosotros cuando yo estaba en la media, lo sacaban los alumnos y eso era lo importante en conjunto y bueno yo, teníamos compañeros de nosotros, bueno un curso más arriba iba el Juanjo, que era hijo del José Manuel Parada, dos cursos más abajo iba el Antonio, también hijo del José Manuel Parada, el Antonio después se fue, pero el Juanjo salio del colegio y con ellos cachai se organizaban las hueas. El colegio no, por lo menos yo organice dos velatones, me acuerdo que el colegio no apaño en una, cachai decía que no, que afuera no, es que había sido el año de, puta un noventa y siete ponte tu, fue mas o menos convulsionado, que el tema parece que cuando Pinochet fue senador, creo que ese fue, cachai que habían quedado un par de cagas ese septiembre, o sea en marzo, el colegio le puso color, me acuerdo que queríamos hacer una marcha, bueno las romerías que se hacían del colegio de profesores ha Quilicura, bueno nadie caminaba, todos se iban en auto y en	Actividades promovidas por los estudiantes. (Se habla desde el nosotros) Actividades de reflexión fomentadas por la historia del colegio. Crítica a la disminución de actividades de

	Vespucio caminaban ahí al sitial, también el colegio como que dejo de participar como colegio, se dio una dinámica media rara. Pa' los once también fue bajando siempre el nivel de acto que se hacia, aunque se hacían, de hecho no habían clase los onces, pero como que había un día de reflexión.	reflexión debido al contexto político. (No se refiere con total seguridad)
CLI. EA.1.17	I: ¿Cuáles eran los valores que más se resaltaban en el colegio?	
CLI. EA.1.18	E: Creo que el tema de la solidaridad, haber espera la solidaridad suena como muy cliché. Eso como que te imprimía que uno tenia que tener responsabilidad social, cachay, uno tenia que estar involucrado de alguna manera en la huea, eso se puede traducir en solidaridad, en como los conocimientos de justicia que de repente por ahí se mantuvieron con distintos matices. La misma historia del colegio determinaba e alguna manera la agenda valórica, igual tu no podía pasar de ser un colegio que lucho contra la dictadura a uno que aprobara por ejemplo la persecución política, entonces yo creo que por ahí se mantuvo esa línea. Valores de ese tipo, yo creo que la solidaridad, la justicia, la responsabilidad social, como este tema de la fraternidad cachai, como de hacerte compañero y camarada del que esta al lado tuyo, como de sentir que el colegio por ahí es una comunidad y que tenias que ser buen compañero, yo por ahí rescato como lo que era lo mas importante.	Responsabilidad social como valor primordial que promueve el colegio. Valores ligados a la historia común del colegio. Colegio que promueve la fraternidad y el compañerismo.
CLI. EA.1.19	I: ¿Cuánto de lo que eres tú hoy día se lo debes a tu paso por el colegio?	
CLI. EA.1.20	E: Yo creo que eso, esas características que yo te di, los valores pueden ser como características que yo tengo, que yo adquirí en el colegio de alguna manera, el tema de la responsabilidad social me parece que viene de ahí, y combinado con otros lugares también, los otros círculos que yo tenía. Esta huea como de participar, de querer organizar las hueas, también yo creo que puede venir	Colegio como constructor en valores, junto con otros espacios.

	de ahí. El tema de la solidaridad yo pa' mí, la solidaridad la vivo de otra manera, como en la idea de comunidad, comunitarismo y ellos también viene un poco del colegio. Y lo otro es la huea del interés por la historia, esa huea también es del colegio. En el colegio me empezó a gustar la historia, esta huea del Día de las Américas me fascinaba cachai, como que meterse en un país, cachar los bailes, las comidas, la historia de ese país, esa huea me llamaba la atención en el colegio. De ahí ser profesor, no se si tan del colegio pero como una combinación buena entre el histrionismo y el estar ahí metido en el medio y la historia.	Identificación y apropiación de ideales del colegio. (Se refiere con entusiasmo)
CLI. EA.1.21	I: ¿Sientes que el paso por el colegio te aporte teóricamente para comprender la realidad o para se crítico de la realidad?	
CLI. EA.1.22	E: Sí, sí absolutamente, sí, sí porque tanto no tanto de los libros como teoría propiamente tal así dura no, pero si como la invitación siempre reflexiva y justificada por decir de al alguna manera, venia del colegio, abrir espacios para la reflexión, los mismo profes de alguna manera daban espacio para comentar de las hueas que pasaban, siempre nosotros teníamos un buen grupito que simpre veíamos las noticias, una compañera en particular éramos buenos pa' ver noticias y compartir las noticias y discutir lo que pasaba. Si creo que el colegio puede haber sido una beuna plataforma pa' ser criticón.	Constantes espacios de reflexión. Colegio como plataforma para desarrollar espíritu crítico.
CLI. EA.1.23	I: ¿Consideraste alguna vez cambiarte de colegio?	
CLI. EA.1.24	E: Di una prueba yo, en el Luís Campino que era otro colegio donde trabajaba mi papá, mi papá estaba un poco chato del colegio, de trabajar en el colegio. El colegio sufre un quiebre que es brígido, brígido así, brígido, brígido, brígido. Que yo no lo manejo tanto porque hay términos administrativos, hay hueas administrativas que yo no cacho, hueas de plata cachai, hueas de peleas entre los dueños del colegio,	Cambio institucional de tipo administrativo que conlleva a la creación de un nuevo colegio. (No se conoce con claridad el tema)

	<p>hueas de no renovación del proyecto educativo, cachai que el Latino Cordillera es como la evolución natural que tuvieron la mayoría de los colegios de corte alternativo, el Latino Puyehue es una huea súper distinto, distinta en como se gestó, no en tanto lo que hacen ahora. Pero yo seria un poco irresponsable en decirte que son tan distintos porque deben tener algunas similitudes importantes, pero son dos proyectos distintos y... que huea me preguntabai...</p>	
CLI. EA.1.25	I: ¿Habías considerado cambiarte de colegio?	
CLI. EA.1.26	<p>E: Ah, el cambiarme de... bueno ahí con todo ese quiebre, mi papá que estaba como metido al medio, que supuestamente mi papá se salió del colegio pero mi papá comparte con los heones del Latino Cordillera, o sea de hecho en el sur, que tienen como una comunidad así de relajado, no igual participan, se la jugaron igual. Eso es otro tema. Son puros heones del latino Cordillera, el director, el tío Leo, mi papá se va más pa' allá y mi papa sufre también la catarsis y se cambia de colegio, fuimos al Luís Campino, quedamos y yo iba en sexto, de sexto a séptimo, y yo le dije a mi papá, porque de sexto a séptimo significaba el cambio de local, del local chico al local grande, que definitivamente del local chico al local grande es donde se produce el quiebre y yo le digo a mi papa, papá por favor déjame un año más en el Latino grande pa' cachar como es nomás que pasar de Latino grande al Latino chico era la experiencia máxima que te podía pasar en el colegio. Ya y lo convencí me quede y de ahí no me cambie más y mi hermano chico, el Pelallo, que también se iba a cambiar, también había quedado, había dado la prueba conmigo, también no se quiso ir y no nos fuimos más. Y ahí mi papá se tuvo que quedar trabajando varios años pa' que</p>	<p>Cambio institucional influye en la historia familiar.</p> <p>(Se hacen constantes retornos a elementos significativos del colegio)</p>

	nosotros no pagáramos el colegio, sí mi papá se quedó trabajando en el colegio para que nosotros estudiáramos gratis.	
CLI. EA.1.27	I: ¿Sientes que tienes alguna responsabilidad por ser ex - alumno del colegio Latinoamericano de Integración?	
CLI. EA.1.28	E: Yo me siento orgulloso de haber estado en el colegio, como que me gusta, me jacto, me gusta decirlo, me gusta que el colegio del alguna manera, o sea, compartir la historia del colegio cachai, y ser parte de ella también, entonces eso es alguna responsabilidad de alguna manera también. Yo creo que el colegio en su momento la hizo, se la jugo, después intento seguir con un proyecto que colapsó, pero ese colapso también puede ser entendido como una huea no venida desde la mala fe, sino que desde la mala gestión, y la mala gestión puta tiene que ver con que quizás los viejos quizás no pudieron en su momento renovar su discurso, o quizás lo renovaron y no pudieron se coherentes con el discurso que traían. Entonces el colegio en si tiene una historia la cual a mi me hace tener cierta responsabilidad con esa historia e intentar mantenerla ahí, por ejemplo, botaron el colegio y me dio una pena, te juro, así yo, a mi me costo asumirlo y yo me metí a la pagina del colegio, una huea que nunca había hecho, y hueones egresados del ochenta y ocho, onda una mina así, conchadetumadre votaron el colegio. Nadie dijo nada, nadie hizo nada, entonces “ohh que irresponsables fuimos”, ahí decían, entonces yo me sentí como el hoyo. Yo cuantas veces pensé cuando el colegio estaba vacío que había que ir, puta por ultimo tirar un recurso legal, por ultimo se conversara la huea, de que no lo echáramos abajo, que le diéramos otro carácter, por último algún magnate se hubiera comprado la casa y ya filo, y centro cultural Latino de Integración, pero no poh nadie hizo nada, y	Orgullo de estudiar en el colegio Latino. (se habla con comodidad) Reconoce responsabilidad por ser parte de la historia del colegio. Cambio institucional que mezcla un cambio de gestión con un cambio de mentalidad e ideales. Reconoce responsabilidad por ser parte de la historia del colegio. (Habla con conmovión del tema)

	<p>la huea la echaron abajo, hicieron un hoyo tremendo, y vo' vai pa'l colegio y vei unos murales, y hay un mural en particular que estaba atrás de una sala, ese mural tiene muchos años, eso es lo ultimo que quedaría como posibilidad de mantenerlo vivo, nadie lo ha hecho, yo que paso una vez a la semana por ahí, entonces con esa huea me siento como el hoyo, y ahí quizás se grafica la posibilidad que uno puede tener con la historia del colegio.</p>	
CLI. EA.1.29	<p>I: ¿Te consideras una persona comprometida socialmente?</p>	
CLI. EA.1.30	<p>E: Sí, sí sin duda. Como que mis más grandes contradicciones de la vida van por, en como actuar en la sociedad, de repente pienso puta ya, me voy a concentrar en ser profesor, y eso está bien, y ojalá trabajar en Marzo en un colegio inserto en una población, pero después digo no poh weon, puta si lo que estoy haciendo también esta bien, de repente quitarme tanto tiempo,irme pa'l sur también está bien,irme con los mapuches que ya nos invitaron a trabajar. Como que decidir a donde poner las energías es lo que más lejos me calienta la cabeza en este mundo, y eso tiene que ver con el compromiso social yo creo.</p>	<p>Constante reflexión en cuanto el actuar en la sociedad. (Se habla con cierta inseguridad)</p>
CLI. EA.1.31	<p>I: ¿Consideras que la escuela es un espacio de participación social y política?</p>	
CLI. EA.1.32	<p>E: Debería serlo. Por lo menos, pa' mi lo fue de alguna manera, fue más que formación más que de participación por ahí, como que en realidad salimos poco pa' afuera, nosotros también ahí, como la autocrítica con los compañeros quizás, o en el colegio mismo, las luchas políticas estaban en el partido comunista, o en la generación de proyectos autónomos, que pudieran salir del propio colegio, una que otra marcha cachai, pero si yo creo que los colegios deberían ser por ultimo plataformas políticas, pero si pudieran, deberán tener mucha mas intervención por ejemplo en la</p>	<p>Se concibe el colegio como plataforma de participación política.</p>

	poblaciones, cuantos colegios no hay metidos en medio de poblaciones, y ahí yo creo que los alumno, más encima son de esa población, deberían tener un buen espacio para desarrollarse políticamente y para desarrollar el compromiso social que quizás no tienen.	
CLI. EA.1.33	I: ¿Cuál es el rol que tú le asignas a los estudiantes dentro de la sociedad?	
CLI. EA.1.34	E: Está pelua esa... tienes que tener un rol protagónico, protagonistas de su historia, lo que paso este año yo creo que grafica un poco eso, por ahí nosotros que somos de una generación evidentemente con mucho menos acción que ellos, nosotros el noventa y siete, o el dos mil dos, entre los diecisiete y los veinte dos, nosotros no dijimos mucho en esos tiempos, como que salimos poco a la calle, como que éramos mas parte de otras cosas que se hacían, pero no se poh, lo que paso este año le devuelve protagonismo, han tenido sus propias demandas, demandas tanto corporativas pero también tiraron un rollo como pa' fuera, más macro, lo que de alguna manera te dice que los cabros están pensando, el rol de los estudiantes tiene que ir por ahí, por tomar responsabilidades ellos, por asumir una acción mucho mas directa y mucho más participativa, por organizarse, creo que tienen que tener un rol protagónico y también un rol coherente en cuanto ha lo que esta pasando en el país, en la sociedad o en el mundo.	Compromiso con problemas de educación a nivel nacional. Necesidad de entregar un rol más protagónico a los jóvenes. (Se habla con seguridad sobre el tema)
CLI. EA.1.35	I: ¿Tú estas a favor o en contra de que se repartan preservativos en los colegios?	
CLI. EA.1.36	E: A favor, sí yo creo que, tienen que ir en los colegios, todos los viernes deberían tener con su condón, de primero a cuarto medio, todo obviamente con la huea que como se pone, de educar, de decir el tema de las responsabilidades, de reflexionar, no de entregar y ándate pa' la casa, de entregar y por ultimo conversemos un rato de que se trata esta hueaita del condón, mas allá del	Educación sexual basada en la toma de conciencia. (Se habla de forma segura)

	pedazo de látex que es pa' no dejar embarazadas a las minas, también es pa' no contagiarte un montón de enfermedades, no solo el sida, pa' decir que con el condón también es posible que haya amor y pareja y todas esas parafernalias que hay que decirlas. Si pero de primero a cuarto medio, en todas las salas de clases los viernes.	
CLI. EA.1.37	I: ¿A favor o en contra el aborto?	
CLI. EA.1.38	<p>E: Ese es un tema brígido, yo lo pienso en términos de experiencia y lo pienso en términos de sociedad, en términos de sociedad como que me imagino que debería haber un control sobre el aborto que debería que a todas esas niñas de las poblaciones con muchos menos recursos que no quieren tener a sus hijos, deberían estar en manos de un experto para hacerse el aborto, no en manos de cualquier pelafustán, o estas parteras que se transformaron en damas de aborto debería hacer un control mucho más sanitario de la huea, porque las niñas, porque las niñas de clase alta se hacen un aborto y ya, en clínicas bacanes o se van pa' afuera, pero en términos de la experiencia yo pienso que yo si tengo una pareja una mujer así del momento, si esta embaraza y yo llego a saberlo yo me voy a poner, siempre, cien por ciento porque yo no se si mañana voy a poder tener otro hijo, yo no se si mañana voy a poder gestar otro cabro, porque me puedo morir, o porque me puede pasar cualquier huea, ese escepticismo sobre el futuro me hace pensar que yo voy a rechazar un aborto siempre porque de alguna manera, sea o no sea fruto de amor, o sea fruto de la pasión, o de lo que sea el cabro ya es de alguna manera, ya hay una fecundación. Vida o no vida, en realidad esa no es mi discusión, la huea es que el loco de alguna manera esta gestándose, esta ahí, y hay que discutirlo por lo menos, ósea yo por lo menos me gustaría tener incidencia en la discusión, ahora si ella quiere abortarse yo</p>	<p>Responsabilidad social sobre la sexualidad en contextos de riesgo. (Se habla desde la experiencia)</p> <p>Se plantea una sexualidad responsable, basada en el diálogo constante.</p>

	no quiero abortar, que pelea va a haber, pero yo me opondría, algunos dicen que es una postura súper machista, pero yo no se que tiene de machista, que soy machista, que no pensai en ella, que ella tiene la guagua y todas las hueas que los feministas dicen sobre el aborto y las guaguas. Pero creo que socialmente ojala hubiera un control más férreo, ojala las niñas que se embarazan y ellas no quieren tener a la guagua, porque realmente la guagua no les va a traer la felicidad que ellas quieren que les traiga cuando tengan una guagua, están en su derecho de no traerla al mundo y eso ojala pueda ser controlado por heones responsables.	
CLI. EA.1.39	I: ¿Tú esta a favor o en contra de los matrimonios homosexuales?	
CLI. EA.1.40	E: Que se casen, me da lo mismo, si que se casen, incluso es mejor porque como la sociedad en si es como ambigua en ese sentido, porque todos te dicen “no si los homosexuales”, pero se te acerca un homosexual que te tira un corte o se te insinúa, te baja todo el homofobismo, a cualquiera, a mi me ha pasado, entonces que se casen, así pueden hace su mundo como más seguros, el matrimonio tendería a normalizar un poco esa visión que uno tiene, como el matrimonio podría garantizar la autonomía de la relación y una normalización de la sociedad que podría ser importante y relevante.	Matrimonio homosexual como instancia superación de la ambigüedad social. (Se habla con seguridad del tema)
CLI. EA.1.41	I: ¿Y que adopten hijos?	
CLI. EA.1.42	E: yo creo que la estructura social te dice que tiene que haber un hombre y una mujer, papa y una mama, entonces no se si será sano mentalmente y vivencialmente que el cabro chico se críen con un papá y otro papá, podría ser perjudicial que los otros círculos sociales, y el entraría automáticamente en una posición distinta, y por ahí podría ir mi cuestionamiento, como a oponerme por oponerme, no podría	(No se responde concretamente, no se conoce con profundidad el tema)

	<p>oponerme, como que pienso en eso, pero como que en realidad el caro chico podría sufrir algunas consecuencias sociales que de alguna manera podrían dificultar como la vida del niño, especialmente en su niñez y en su juventud, en su adolescencia.</p>	
CLI. EA.1.43	<p>I: Y por último, tú que conoces un poco la teoría que anda circundando en el ambiente académico, ¿tú consideras que el colegio Latinoamericano de Integración, en tu experiencia, es un lugar?</p>	
CLI. EA.1.44	<p>E: ... Sí, en mi historia mental, en mi experiencia, en mi mente, en mi sentimiento, el colegio esta muy presente, todos los días de mi vida y eso yo creo que de una u otra forma, hay un lugar, pero quizás es uno de los lugares mas importantes de mi vida, si tu me empezai a preguntar y me pongo más quisquilloso en la respuesta, te digo que tengo olores impregnados en mi cuerpo, imágenes hueon, canciones, música, la voz de los profesores, la voz de los compañeros todo, todo, te podría pasar a describir, puta si yo podría describir todo el colegio si quiero, si tú me hicieras la pregunta de otra manera, y me preguntaras ¿dime un lugar significativo de tu vida?, yo te diría el colegio. El colegio, mi casa y el coso sur del estadio nacional.</p>	<p>Colegio se concibe como lugar. (se habla desde la experiencia)</p> <p>Apropiación del colegio en todos los aspectos. (Se habla con comodidad del colegio)</p>
CLI. EA.1.45	<p>I: Y por último, consideras que en la dicotomía propia de todo establecimiento educativo, que se mueve entre el reproducir y el resistir o el emancipar, ¿a qué lado más se acerca el colegio Latinoamericano de Integración?</p>	
CLI. EA.1.46	<p>E: Yo creo que si tiene una propuesta alternativa que si hace que el colegio vaya a un camino mucho más emancipador, yo creo que tienen una propuesta alternativa que es distinta, fue distinta, y yo creo que a pesar de todo, a pesar del quiebre y la parafernalia, a pesar de todo los problemas que hubieron, sigue siendo distinta, igual, yo podría ser</p>	<p>Colegio que propone una alternativa, un camino emancipador.</p>

	<p>muy crítico de lo que pasó, pero aun así el colegio sigue y seguí con su curso de alguna manera tiene un accionar, un proyecto educativa en definitiva distinto, que entregan valores como los que te dije, el tema de la solidaridad, pero es como un punto de vista de activismo, como ser solidario y activo, no un solidario pasivo, esa cuestión sigue igual, yo fui al colegio hace un mes y es cosa de darse cuenta y mirar que hay paneles que invitan a la participación, que es lo que hacen los colegios, lo que han hecho los colegios, la página de Internet está bien bonita, si el colegio te demuestra que sigue el proyecto alternativo de educación que tiene cosas que hay que criticar y que hay que mejorar, pero que sigue siendo una alternativa a la sociedad y a la educación en general, si yo creo que de eso no cabe duda, bueno y lo fue pa' mí, yo siempre me he jactado y me jacte de que en realidad mi colegio era distinto, cuando en realidad la huela era distinto desde como te juntabas con la gente, por ejemplo yo el sentido de autoridad, yo creo que muy pocas veces trato de usted a los viejos, pero no creo que le este faltando el respeto si los trato de tú, y esa es una cuestión que me pasó en el colegio, de sentir como que uno, aunque seas menor cachai, eres tan importante como el otro, aunque sea mayor o que tenga un apellido importante o que tenga un puesto relevante en un lugar, sea director de un colegio, director de la universidad, como que uno también se siente a veces distinto, no se si pa' bien o pa' mal pero con que teni también a veces una manera distinta de ver algún cierto tipo de cosas, y esa cuestión también vienen del colegio, el colegio si yo creo que apunta mucho más a que tú, y por lo menos tú, puedan producir un cambio, tener alguna incidencia, poder ser un poquito más protagonismo en la sociedad.</p>	<p>Valores puestos en práctica.</p> <p>Apropiación de los valores del colegio. (Se habla desde la experiencia)</p> <p>Colegio que promueve el espíritu crítico y el cambio social.</p>
CLI. EA.1.47	I: Bueno muchas gracias Diego.	

CLI.EA.1.48	E: Lo que quiera, me gusta hablar del colegio.	(Se habla con comodidad y a gusto)
-------------	---	------------------------------------

FICHA DE TRABAJO

Muestra N ° CLC D. 1

1-. Antecedentes Generales

- a- Nombre** Pamela Berrios.
- b- Actividad** Coordinadora Académica Jaqi.
- c- Institución Escolar** Colegio Latino Cordillera.

2-. Antecedentes de Investigación

a- Fecha 22 DE NOVIEMBRE 2006 **Hora** 09:00 **Lugar** Oficina de dirección CLC.

b- Observaciones

3-Trascripción Entrevista

a-Nomenclatura

Frase incompleta, por ruido o mala pronunciación.	(...)
Pausa	...
Afirmación o Espejo que no rompe con la oración	-espejo-
Investigador	I
Entrevistado	E

b-Texto

Nº	Entrevista	Proposiciones
CLC. D.1.1	I: ¿Cómo llego usted a trabajar al colegio?	
CLC. D.1.2	E: Yo ingreso al Latinoamericano de Integración, que es el colegio histórico de donde nosotros venimos, en el año '94 como profesora básica, ingreso porque una amiga me dijo, se habían ido algunos profes y yo venia de hacer trabajo ya, por lo menos nueve años, en lo que era la educación tradicional, así que llegar al Latino fue que se te abriera el mundo. Así llegue, por las casualidades de la vida y cambio mi perspectiva de lo que yo, haber, yo encuentro que encontré para lo que yo había estudiado. Lo otro esa como sentir que estabas marcando el paso, lleno de papeles, como no entregándole muchas cosas a los cabros.	El ejercicio laboral cumple las expectativas formadas durante el periodo de formación docente. (Habla desde la figura de la individualidad).
CLC. D.1.3	I: ¿Y después viene el paso al...?	
CLC. D.1.4	E: Después viene en el año noventa y ocho, bueno ese era un proyecto que ya había tenido algún tipo de conflicto en la sociedad, no de profesores, en la sociedad que era la sostenedora. Se da la posibilidad de este espacio, entonces en una primera instancia se dice que el colegio se vaya entero para allá, porque estábamos en Los Leones, estábamos saturados de bulla, el colegio estaba en dos lugares distintos, uno de esos lugares el dueño lo estaba pidiendo, no se iba a poder seguir arrendando, y se intento	

	<p>eso y la verdad no resulto. Un grupo de la sociedad dijo no, nosotros no estamos para partir de nuevo y las personas que se vienen para acá, de los socios fueron tres, y ellos son los que parten con la cosa económica y nos proponen a un grupo de profes, hay algunos que no pueden venirse al tiro y en el año noventa y nueve, que es el año en que parte esto, se viene una tía del jardín, la Yasna, la Suki que asume como directora, la Aurora que era profe pero que asumió toda la pega de secretaria y me vengo yo, entonces había, en jardín estaba pre- kinder y Zinder, primero y segundo básico, eran sesenta alumnos y trabajábamos en la mañana acá y en la tarde nos íbamos al otro Latino. Y los profes que estaban allá se venían a asumir este proyecto, eso fue en el año noventa y nueve. En el dos mil, ya se vino la mayoría de los profes que están en este momento, de la básica y estuvimos funcionado con la básica hasta el año dos mil tres, que se crea este nivel de acá, de los grandes, en el dos mil tres se hace toda esta cosa del bautizo, porque aquí no es el nivel de la básica, el nivel de la media, esta el nivel Jaqui, el Tremun y el Napoqui, tiene que ver con vocablos indígenas y con el sentido que nosotros le queremos dar a cada uno de los niveles. En ese año parte el colegio estructurado ya con sus tres niveles, y del grupo de profes básicos, la única que había trabajado con cursos grandes había sido yo, en mi experiencia anterior, la de los otros colegios, no en el Latino, porque en el Latino, en el Latinoamericano de Integración, había una local que era de primero a sexto y en séptimo pasaban al otro, entonces nosotros dejábamos de trabajar con los cabros en sexto. Entonces yo era la única que tenía experiencia con séptimo, entonces cuando aparece séptimo yo tomo esa jefatura. Y de ahí para adelante, en octavo, en el año dos mil tres, ya habían</p>	
--	---	--

	<p>dos niveles acá y se me pide a mi que tome la coordinación académica y es porque en el fondo necesitas transmitir el proyecto histórico, o sea no podía ser alguien de afuera el que viniera a hacerse cargo del nivel nuevo, porque el proyecto se hubiera ido para todos lados, no ha sido una pega fácil porque el profesor básico tiene, tenemos otra mentalidad, enfrentamos la educación de distinta manera, para nosotros la cosa formativa es muy importante, esto lo hemos conversado mucho con mis colegas de este nivel, el profe de la media tiene una cosa, la cosa de contenido académico por sobre, aquí hay compromiso que se le pide al profe de decir: la formación, la entrega de valores, el casarse con el proyecto, la cosa de los principios, ¿Qué queremos? Eso ha costado un poquitito, pero en general se ha ido construyendo.</p>	<p>Necesidad de mantener y transmitir la visión del proyecto educativo histórico en el nuevo colegio.</p> <p>El profesor de Básica le da prioridad a la formación valórica por sobre la formación académica. (Habla desde la figura del colectivo).</p> <p>Necesidad de que los profesores se identifiquen y transmitan el proyecto. (Con la idea de no alterar la línea filosófica/política asumida).</p>
CLC. D.1.5	I: ¿Cuál es la tarea que la institución Latino Cordillera se da a si mismo dentro de la sociedad?	
CLC. D.1.6	<p>E: Nosotros siempre hemos pensado que queremos ser un proyecto educativo, no alternativo como se entendía antes, porque el Latino, el “Pancho” Miranda, y varios otros, el Raimapu, el Raíces, en algún momento fueron colegios alternativos para acoger a chicos que durante la dictadura tenían problemas, que sus padres estaban exiliados, que sus padres habían estado desaparecidos etc. O sea un lugar seguro donde ellos pudieran estudiar, eso se dio mucho, aunque la seguridad en el año ochenta y cinco en el Latino se quiebra, porque son secuestrado dos profesores, pero era una instancia que se buscaba de dar seguridad a los niños y niñas que en ese momento estaban pasando por algún tipo de problemas. Y eso se entendía por un</p>	<p>Visión del liceo como un Proyecto Educativo. (Habla desde la figura del colectivo. Se define en contraposición al colegio alternativo).</p> <p>Valoración del rol protector de los colegios alternativos en el contexto de Dictadura.</p>

	<p>proyecto alternativo. Cuando nosotros nos vinimos para acá, el tema de los alternativos tiene que ver con como entregar una mejor educación, para los estudiantes que vamos a tener, sin dejar de lado nuestra historia, yo creo que la historia esta presente en todo, tu respiras que este colegio es algo distinto, desde que entras, y tiene que ver con que los profesores que formamos parte de la historia de este colegio tenemos una historia que es muy potente, tiene que ver con el ciudadanos que queremos entregar, o sea nosotros decimos: hemos hecho algo muy importarte con respecto a lo que significa proteger a los niños y niñas del Latino frente a la dictadura, pero ahora queremos convertirnos además de un foco de entrega de ciudadanos, a un proyecto educativo importante, con metodologías distintas, con aprendizajes significativos, entonces ahí tuvimos que ponernos a estudiar, eran otros tiempos, o sea ya la democracia, como se quiera decir, había llegado, había vuelto, o sea los desafíos eran otros.</p>	<p>En la actualidad se relaciona el colegio alternativo con una mejor educación. (Justifica el cambio de rol con la mantención de la visión política). Fuerte identificación de los profesores participantes del proyecto con la historia institucional del colegio.</p> <p>Desafío de pasar de colegio protector a colegio formador de ciudadanos.</p> <p>Obligación de adaptarse al cambio de volver a una sociedad democrática.</p>
CLC. D.1.7	I: ¿Cómo definiría el ambiente que se vive en el colegio?	
CLC. D.1.8	<p>E: Es bueno, es muy bueno, de repente a uno lo acusan de ser hinchado del colegio, pero fíjate que en general pasa, al margen de que los cabros puedan tener algunas diferencias, o de que algunos profesores puedan encontrar que alguna cosa no es como a ellos les parece, si tú le preguntas a cualquier persona de este espacio te va a decir que vienen con agrado y yo creo que esa es la mejor evaluación que uno puede tener, los estudiantes de este colegio vienen con agrado, ni los adolescentes que están con toda esta cosa “que lata y todo” igual vienen, faltan muy poco al colegio, y los profes, es muy agradable levantarse y venir a trabajar, yo diría que en general, incluso con este equipo que es nuevo, con el de Jaqui que es nuevo, tú ves que los profes</p>	<p>Valoración del buen ambiente que se vive en el colegio. (Habla desde la figura del colectivo).</p> <p>Valoración de que estudiantes y profesoras asistan con agrado a la institución.</p>

	<p>vienen contentos y se han armado grupos de trabajo importantes. Las relaciones son buenas ahora, te vas a encontrar con problemas, te vas a encontrar con conflictos igual que en todos lados, o sea somos seres humanos y los seres humanos tienden a tener conflictos cuando se trata de convivencia, lo distinto acá es como tú lo enfrentas, esta cosa de dialogar, de la mediación, de que los chicos sientan que aquí el adulto no es alguien que va a imponer la autoridad o va a ser la persona que va a reprimir una acción, sino que va a ser la persona que va a mediar un cambio de conducta, que es apropiado para resolver algo, hacerlo entender que lo que ocurrió ahí es algo inapropiado, pero no es una cuestión de la disciplina por la disciplina, no es autoridad por la autoridad, eso se ha ido construyendo desde que son chicos, no puedes partirlo aquí en séptimo, imposible, en el fondo eso viene, viene desde que está en el jardín, de hecho en Tremun hay una forma que se llama los reclamos, entonces ellos entran del recreo y dicen “me paso una situación quiero reclamar, y eso es súper bueno porque además ellos aprenden que socialmente, hay un espacio donde ellos pueden decir cosas, acá en el media es distinto porque un cabro no va a decir: “tía quiero reclamar contra”, ahora uno tiene que intervenir en que los conflictos tengas una solución pacífica a través del diálogo, no siempre es fácil.</p>	<p>Inevitablemente hay conflictos porque son inherentes a las relaciones humanas.</p> <p>Importancia del diálogo y la mediación para resolver conflictos. (Argumenta en contraposición al autoritarismo como superación de problemas).</p> <p>Necesidad de formar en la cultura del diálogo desde los primeros niveles.</p>
CLC. D.1.9	I: ¿Este es un colegio laico?	
CLC. D.1.10	E: Claro, sí.	Colegio con formación valórica laica. (Seguridad en la respuesta).
CLC. D.1.11	I: ¿Hay personas aquí que sean creyentes? ¿Apoderados?	
CLC. D.1.12	E: Apoderados y profesores.	
CLC. D.1.13	I: Y no hay ningún tipo de... o sea ¿el colegio se define como laico y nada más?	

CLC. D.1.14	E: Y nada más	
CLC. D.1.15	I: ¿Se podría definir una posición política del colegio?	
CLC. D.1.16	E: Como colegio como institución no. Porque yo creo que ninguna institución educativa podría tener una definición política, sino estas equivocado. Yo te diría que principalmente con los profes que están en este colegio, tiene una historia que tú la puedes asociar a una cosa política. De hecho, aquí hay gente que estuvo exiliada, mi padre es desaparecido, o sea mayoritariamente aquí hay gente que tú dices fue de izquierda, o que fue simpatizante de izquierda y que nuestros valores y principios van por ahí. Ahora como colegio yo creo que tú estay por encima de un montón de cosas que tienen que ver con tu mochila histórica, obvio, y que te marca como persona, obvio también, pero tú dices: este colegio que es, este colegio es un proyecto que cree en la democracia por sobre todo, que cree en el respeto por sobre todo, que cree que los valores humanistas son importante. Pero una línea política partidista, no. Con una línea de valores, de principios filosóficos, si.	<p>Negación de una posición política definida de la institución. (Habla desde una figura individual).</p> <p>Identificación política de los profesores con la izquierda.</p> <p>Identificación de la institución con valores filosóficos de izquierda. (Argumenta disociando la identificación política con la participación partidista únicamente).</p>
CLC. D.1.17	I: ¿Hay actividades, que surjan desde los estudiantes para fechas conmemorativas como el once de Septiembre?	
CLC. D.1.18	E: Sí... aquí hay fechas que son históricas porque los adultos las hemos puesto, y porque tú tienes que pensar que en un principio eran muy niños, aquí el día veintinueve de marzo nosotros seguimos recordando al José Manuel y al Manuel porque a pesar de que fue allá en Los Leones la mayoría de los profes que se vinieron de allá fueron parte de esa historia, de hecho aquí esta el Leo, que es el profe que fue baleado en ese momento por tratar de defender al José Manuel y al Manuel, entonces es parte de nuestra historia, es como la parte de nuestra familia y eso lo	<p>Existencia de participación estudiantil en actividades conmemorativas extracurriculares creadas por la institución.</p> <p>Relevancia de la historia del colegio dentro de las actividades extracurriculares de la</p>

	<p>hemos conmemorado siempre, desde que nos vinimos para acá. Al principio era una cosa como muy chiquitita, en el Tremun en la básica es el día de la tolerancia y el respeto, tú no puedes tratar los mismos temas, o sea es una situación súper fuerte, chicos de primero en un momento pregunto: tía que significan que se hallan degollado ¿Cómo explicas tú eso? Distinto es como lo tratas de séptimo para arriba, de hecho acá esta la nieta del Manuel Guerrero, ha venido el hijo, ha venido el Manuel a conversar con los cabros, entonces en un principio el colegio dice esta es una fecha importante para nosotros, pero hace dos años los cabros están participando activamente de esa fecha.</p>	<p>institución.</p>
CLC. D.1.19	I: ¿Ya se hacen parte también de esa historia?	
CLC. D.1.20	E: Se hacen parte de esa historia. Y el once de Septiembre también como era un momento en que no había niños grandes, nosotros empezamos hablar que es lo que era para nosotros el once de Septiembre, y ahora ya los niños también se involucran, se han involucrado.	<p>Identificación de los estudiantes con las actividades extracurriculares de la institución.</p>
CLC. D.1.21	I: Pasando a otro tema: con los más grandes sobre todo ¿hay espacios para hablar de temas sexuales?	
CLC. D.1.22	E: Sí... sí, bastantes. De hecho desde el año pasado se implemento un taller de sexualidad en segundo medio y eso tiene que ver con que venga un sicólogo a hablar con ellos, hay toda una unidad en orientación, viene la gente de la profa a ver lo de los métodos anticonceptivos. Hay esos espacios y muchos más, los cabros tienen como harta confianza contigo, de preguntarte de decirte y ahí uno tiene que tratar de... con mucho cariño decirle: yo te voy a contar lo que yo pienso pero creo que es importante que este tema lo hables con tus papas, eso también hay que reforzarlo.	<p>Preocupación institucional por educar en una sexualidad responsable a los estudiantes.</p>
CLC. D.1.23	I: ¿Se puede pololear dentro del colegio?	
CLC. D.1.24	E: Sí. Lo único que les pedimos es que esta	<p>Libertad de tener</p>

	cosa... efusiva, de repente es importante no perder... es decir es una cuestión de pareja, y no todo el mundo tiene por que estar presenciando... es que se acaloran un poco de repente los muchachos. Es decir este es el espacio colegio, y que bueno que estés pololeando, pero sigue siendo el colegio, además que de repente están los chicos y estos (...) pero eso, no tenemos problemas.	relaciones de pareja entre los estudiantes de forma respetuosa. (Responde con dificultad).
CLC. D.1.25	I: ¿Hay jóvenes homosexuales en el colegio?	
CLC. D.1.26	E: Hasta el momento ninguno declarado, no tenemos problemas, se ha conversado con los cabros, ninguno ha asumido una condición homosexual, creo que no habría mayor problema, creo que no son temáticas que a los cabros les preocupe y que a nosotros tampoco desde el mundo de ser adultos se nos vaya a complicar, pero hasta el momento no ha habido ninguna manifestación abierta.	Aceptación institucional de la diversidad sexual.
CLC. D.1.27	I: Ya se ha contestado un poco a esta pregunta, pero para clarificarla más, ¿se ve dentro de todos los actores del colegio; o sea directivas, profesores, estudiantes, auxiliares que hay un compromiso con este proyecto?	
CLC. D.1.28	E: Sí. O sea yo te aseguro que si no existiera ese compromiso no estaríamos donde estamos ahora, aquí es súper distinto lo que quieres hacer, efectivamente si quieres entregar una educación de calidad y una educación centrada en los niños, y con aprendizajes que le sirvan para la vida, estas entregando herramientas que no solamente son un contenido específico. Eso requiere que no solamente tengas un profe que te venga a dar una cátedra. Requiere que el profe este todo el rato pensando: que hago con este cabro que tiene dificultades, que hago si se me están aburriendo, las ciencias verlas como algo activo, las matemáticas verlas como algo que las estas ocupando todos los días. Entonces si tú no tienes un	Presencia de un compromiso de los actores educativos con el proyecto de la institución. (Responde con seguridad). Relación del éxito institucional con el alto grado de compromiso de los actores educativos con el proyecto educativo.

	grupo de personas convencidos de lo que estas haciendo ¿para que? No podrías. No habríamos llegado a donde estamos, con hartas dificultades, con criticas, con personas que se han ido, pero la gente que se queda es porque cree: los estudiantes, los papas, los profes, porque creen que esto es posible.	
CLC. D.1.29	I: ¿Hay instancias para la participación de los estudiantes, que se propongan desde la dirección? ¿Se potencia si hay centros de alumnos, si hay consejos de curso?	
CLC. D.1.30	E: Absolutamente. De hecho el centro de alumnos parte el año pasado con un grupo de muchachos que querían formar un centro de alumnos, los demás yo te diría que no estaban ni ahí. En general la actitud de organización es como de apatía, es como: si hay que participar participamos, ellos se enganchan más con las cosas que el colegio les propone, pero no tiene muy claro esta cosa de la organización estudiantil. Bueno de hecho estuvieron en el paro, allí como que estuvieron más metidos, en el paro de los secundarios, pero yo creo que hay que fortalecer y que hay que ir mejorando la cosa de la participación, lo hemos visto para el próximo año, como tener un programa de ciudadanía, más que de educación cívica, de ciudadanía: ¿Cómo soy ciudadano, como soy ciudadano primero de este espacio que es mi colegio? Para después ser ciudadano del país.	Mayor participación estudiantil en espacios creados por la institución que en espacios creados por estudiantes. Necesidad de fortalecer una participación más autónoma de los estudiantes. (Habla desde el contexto de la localidad).
CLC. D.1.31	I: ¿Los estudiantes del colegio tienen algún tipo de injerencia o espacios para dar opinión por ejemplo cuando se conversa el tema de proyecto educativo, reglamento interno?	
CLC. D.1.32	E: Yo creo que todo lo que se ha ido construyendo se ha ido construyendo con ellos. Todo lo que es consejo de curso ellos te dicen: “sí o no estamos de acuerdo”, tienen espacio para alegar o dar a conocer	Existencia de espacios

	<p>las dificultades que tienen o las cosas que no están de acuerdo. Pero este año, es más, se implemento el consejo escolar, cosa que como colegio particular no tenemos la obligación de hacerlo, pero creemos que es una instancia de democracia importante y los chicos no han asistido a las reuniones pero por problemas de ellos, que no han logrado organizarse. Pero al consejo escolar esta acudiendo el director, un apoderado por curso y profe por nivel y el presidente y el vicepresidente del centro de alumno. Entonces tú tienes en esa instancia una instancia en la que están todos aportando lo que corresponde a su nivel o a su (...).</p>	<p>para la participación estudiantil en toma de decisiones relevantes de la institución.</p> <p>Existencia de problemas de organización estudiantil.</p>
CLC. D.1.33	<p>I: ¿Cuáles son los valores que resalta el colegio, sobre todo en la formación de los estudiantes?</p>	
CLC. D.1.34	<p>E: El principal, la base para nosotros es el respeto, el respeto construye todo lo que es para arriba. Y eso significa que sea una persona tolerante, que sea una persona que sea capaz de vivir la diversidad, una persona, un ciudadano democrático, un pensador que aporte a la sociedad, una persona que sea inteligente, entendiendo la inteligencia como esa facultad que tenemos de resolver situaciones, una persona que nosotros le hallamos dado todas las herramientas para que el pueda desarrollar todas sus capacidades y habilidades, y que el pueda hacer uso de ellas, pero principalmente nosotros ponemos el acento en lo que es ser respetuoso, en lo que es ser democrático, de ahí para arriba todo lo demás, todo lo demás que podemos potenciar.</p>	<p>El respeto como valor central del proyecto educacional de la institución.</p> <p>Obligación de entregar herramientas a los estudiantes para que puedan desarrollar sus habilidades.</p>
CLC. D.1.35	<p>I: Todo lo que eso conlleva...</p>	
CLC. D.1.36	<p>E: Todo lo que eso conlleva, una persona que sea capaz de decir que este mundo a tenido cambios, por lo tanto yo me voy a relacionar con la tecnología, a esa tecnología le voy a dar un buen uso, voy a ser humanitario con respecto a eso, tener una</p>	<p>Formar en el valor del respeto implica vivir el mundo de una forma más humana.</p>

	conciencia con respecto a lo que es el consumismo. Pero la base de eso es el respeto y eso esta fuera de discusión.	
CLC. D.1.37	I: ¿Hay generaciones de ex alumnos?	
CLC. D.1.38	E: No, tenemos tercero medio.	
CLC. D.1.39	I: Entonces va a ser una pregunta mirando hacia el futuro, ¿usted cree que los muchachos que salgan de este colegio, su mirada de la realidad va a depender del paso por el colegio?	
CLC. D.1.40	E: Me voy a ir un poquito para atrás... yo creo que en el otro colegio con una situación distinta que se vivió, siempre se pensó que los cabros de los colegios alternativos eran una burbujas, porque estas viviendo una cosa distinta al resto, yo creo que tú podrías decir que este es un espacio distinto a lo mejor cuando los cabros vayan a la universidad van a ver cosas diferentes, pero yo creo que ellos han visto bastante de la realidad acá, pero eso tiene que ver también con que cuando nos vinimos para acá pasamos a ser parte de un mundo más grande, allá era todo más chiquito, efectivamente era un poco más... era menos diverso que aquí, había mucha gente de izquierda. Mucha gente que llevaba un mundo común, cuando llegamos acá, efectivamente no sólo entra gente que venia del otro Latino, se abre a la comunidad de La Florida, que es una cosa social que era bastante distinto a los apoderados que comúnmente nosotros habíamos trabajado, y yo creo que aquí los cabros se han abierto más a un mundo, a una cosa de realidades. Cuestiones como chicas, por ejemplo antes en un curso todos escuchaban Silvio Rodríguez e Inti Illimani y tú ahí veías una cosa no representativa de lo que era la sociedad en cuanto a los jóvenes. Tú en curso ahora tienes a cabros que escuchan rock, rock pesado, a cabros que pueden escuchar regueton, a cabros que siguen escuchando al Inti Illimani y al Silvio	Estudiantes ligados a la realidad nacional. Colegio abierto a la diversidad política, religiosa y cultural. (Argumenta en contraposición al Colegio Latinoamericano de Integración).

	<p>Rodríguez, a otros que les gusta la música clásica, como decías tu aquí hay gente que es creyente, hay gente que incluso tu podrías acercarla a un pensamiento más de derecha que de izquierda, o sea, aquí los niños comparten y ahí tení como hablar (...), es más amplio, es más diverso, pero yo creo que la realidad tiene que ver como tanto el colegio con las familias los prepara para este mundo que viene, tú no puedes dejar de lado que el mundo que esta afuera es competitivo, tú que pensai... te vamos a entregar herramientas porque teni que enfrentarte a un mundo que te va a hacer competir, pero acá dentro ojalá que tú la competencia la tengas contigo mismo. Pero creo que van a vivir el mundo real, creo que aquí están viviendo el mundo real, ahora si somos capaces de esta idea de que efectivamente queremos prepararlos para la vida, educar para la vida como decimos nosotros, más que educar para los contenidos, si ellos son capaces de sobrevivir a esta selva que significa la ciudad, este mundo, este país, yo creo que lo van a hacer creo que están preparados, unos más que otros.</p>	<p>Formación de los estudiantes para afrontar la vida.</p>
CLC. D.1.41	<p>I: ¿Podría trabajar en otro lado? ¿Ha pensado trabajar en otro lado?</p>	
CLC. D.1.42	<p>E: Podría si, si quiero a lo mejor no, pero que podría, y si me tocara trabajar en otro lado creo que esta experiencia habría que jugársela porque pasa en otro lado, yo creo que eso sería súper importante. Si tú me dices en algún momento sabi que existe la posibilidad a una escuela al sur en que podi tomar un cargo, yo voy y trataría de que a más niños y niñas de este país tengan la posibilidad de tener una educación significativa, una educación de calidad vista desde el punto de vista humano, te das cuenta, ó sea aquí nosotros queremos la excelencia académica, nos jugamos por la excelencia académica, pero no es el centro,</p>	<p>Importancia de formar a los estudiantes desde el</p>

	<p>lo esencial es la formación de la persona. Yo podría, si me gustaría no, me gustaría seguir trabajando aquí, pero creo que sería importante que muchos de nosotros, que estamos tan metidos en esto pudiéramos ir a entregar a otras partes sobre todo a los colegios municipalizados que efectivamente tienen una cantidad de dificultades y que la mayor dificultad se la pone el sistema que hay que estar todo el día llenando papeles, entonces cuando dicen pucha porque los profes no se dedican a los estudiantes? Porque la burocracia se los gana. O le dedicas tiempo a los estudiantes o le dedicas tiempo a responder al director con toda la cantidad de (...) que tienes que hacer ¿Qué pesa más? Los papeles del director al final porque por eso sales evaluado.</p>	<p>ámbito humano más que académico.</p> <p>Importancia de que buenos profesores aporten a la educación nacional.</p> <p>Relación de la excesiva carga burocrática hacia los profesores con la falta de dedicación a los estudiantes en colegios municipales.</p>
CLC. D.1.43	<p>I: ¿El hecho de trabajar en la dirección académica de un colegio como el Latino Cordillera hace que se considere una persona comprometida socialmente?</p>	
CLC. D.1.44	<p>E: No tiene que ver con que en este momento yo este cumpliendo este papel, por una cuestión de historia familiar he estado comprometida socialmente, lo que pasa es que llega un momento, y esto tiene que ver con que porque soy profe, bueno de chica quise ser profe, pero en el momento en que desaparece mi papa que fue en el año setenta y seis, primero con toda la cosa del dolor, llega un momento en que tú tienes que proyectarte para la vida, y yo decía como me proyecto para que esto que me paso a mi, ojala nunca le pase más a nadie, lo que me paso a mi, lo que le paso a mi familia en ese momento, yo decía sí, yo confirmo que quiero ser profe. El cambio viene, porque yo soy profesora básica, el cambio viene de cómo formamos a los ciudadanos de este país, eso es parte de mi compromiso social, más que un compromiso político, es decir,</p>	<p>Presencia de compromiso social debido a la historia familiar. (Habla desde la figura de la individualidad).</p> <p>Compromiso social expresado en la formación de personas a</p>

	como quieres este país, como quieres que sean los niños de este país, como lo proyectas para el futuro, ese es un compromiso social, que tiene que ver como la mayoría de los profesores entendemos por educación.	través de la educación. (Argumenta en contraposición a la participación política como única expresión de compromiso social).
CLC. D.1.45	I: Y obviamente ese compromiso es coherente con lo que propone el colegio.	
CLC. D.1.46	E: Claro es lo que te contaba yo, cuando yo llegue al Latino yo decía claro... para esto yo estudie, lo otro es, tú quieres darle tiempo a los cabros pero es increíbles porque en la mañana tienes una cantidad de papeles que tienes que llenar y de cosas que tú dices ¿Qué?, ¿para qué?	El ejercicio laboral cumple las expectativas formadas durante el periodo de formación docente. (Habla desde la figura de la individualidad).
CLC. D.1.47	I: ¿Cómo evalúa las movilizaciones de los secundarios?	
CLC. D.1.48	E: Yo creo que fue un movimiento importante, creo que hasta que ellos manejaron la situación como un movimiento estudiantil como lo plantearon en un principio, como la mejora de la calidad de la educación, estuvieron muy bien, creo que estaban convenciendo a todos sus pares, la asamblea de los representantes, los voceros. Y yo compartía plenamente con ellos, desgraciadamente cuando se mete el mundo adulto, el mundo político, se empieza a transformar y eso mismo se vivió acá, yo me acuerdo que conversábamos una vez con los niños, yo no pertenezco al colegio de profesores, y es una opción porque siento que el colegio de profesores no es una instancia en que se dedican los problemas importantes, y me decía tía no va ir a la marcha? Y le decía yo ¿sabes porque no voy a ir a la marcha? Porque siento que los profesores se subieron al carro de ustedes. En el petitorio de los profes, cuando en el primer lugar ha estado la derogación de la LOCE, nunca. Cuando ha estado el mejorar la calidad de la educación, cuando a estado el tema de volvamos a discutir lo que es la	Validación de la participación estudiantil enfocada en la mejoría de la calidad de la educación.

	<p>municipalización, si están en el penúltimo lugar cuando aparecen, entonces yo encuentro que los profesores se metieron, se subieron a la micro de los estudiantes, y cuando empezó a subirse gente a la micro de ustedes, empezó a chacrearse la cosa, pero creo que fue un movimiento muy importante, creo que fue un remesón para todos. Yo no creo en esto de la cosa de que los cabros no están ni ahí, yo tengo, bueno mis hijos ya están grandes, pero mis hijos con sus amigos, siempre estuvieron ahí con participar, ahora como quieren los adultos que los cabros participen, cuales son los temas que los adultos quieren que a los cabros les interesen, allí está la cosa. Ahora la gente en general, los adultos dicen estos cabros están interesados, creo que eso fue importante, pero desgraciadamente se mete la cola de la cosa partidista, se desordenaron. Cuando empieza a aparecer “este cabro es de aquí, este es de acá” cuando eran todos antes de la asamblea, todos tenían un discurso común, y eso más el agotamiento hizo que perdieran el norte.</p>	<p>Valoración de la participación estudiantil autónoma con respecto al mundo adulto.</p>
CLC. D.1.49	<p>I: Y junto con eso ¿usted cree que los jóvenes cumplen un rol importante dentro de la sociedad?</p>	
CLC. D.1.50	<p>E: Sí, absolutamente, aquí los jóvenes están cumpliendo un rol, incluso decimos quienes son los jóvenes ahora, el año dos mil seis, y que no tienen que ver con si acaso hay más homosexuales o no hay más homosexuales, acaso esta el problema de la droga acá, tiene que ver con cuáles son los intereses de los cabros ahora, con cómo se están viviendo la vida, cómo se vive la sexualidad, cómo se vive su momento de esparcimiento y diversión, cómo ven la política , y eso es lo que hay que empezar a (...) yo creo que eso es lo más potente, es darse el tiempo para conocer que quieren los cabros ahora, pero uno esta como súper alejado .</p>	<p>Importancia de los estudiantes dentro de la sociedad.</p> <p>Necesidad de conocer los intereses de los estudiantes desde el mundo adulto.</p>
CLC. D.1.51	<p>I: Aquí, delante me dijo que había</p>	

	habido paro ¿se tomaron el colegio?	
CLC. D.1.52	E: No.	
CLC. D.1.53	I: Cuando hubo paro ¿fue conflictiva la relación? ¿Fue conflictiva la relación?	
CLC. D.1.54	E: Para nada, los chicos decidieron irse a paro, todo lo contrario, de parte nuestra fue todo un apoyo, de acompañarlos, tratar de no opinar, porque creemos que es un movimiento de ellos y principalmente acompañarlos. Hubo un momento en que ellos empezaron a tener como conflictos entre ellos, por la cosa partidista también, entonces como son cabros que han estado desde chicos con nosotros te dicen “tía, que podemos hacer, pero nosotros tratamos de mantener nuestra neutralidad y dejarlos que ellos se la vivieran, y que ellos lo vivieran intensamente, era primera vez que ellos participaban y creo que fue un súper buen movimiento, pero como acá las relaciones son más cercanas: “tía vamos a hacer un cartel nos presta los pinceles, estamos perdidos en esto, como podemos hacer esto otro”	Presencia de apoyo institucional a la participación política estudiantil. (Habla desde la figura del colectivo). Rol de acompañante desde la dirección a la organización estudiantil.
CLC. D.1.55	I: No se da la oportunidad de conflicto...	
CLC. D.1.56	E: Es que seríamos absolutamente incoherentes si nosotros queremos a un ciudadano democrático y queremos a un ciudadano respetuoso, que el colegio diga acá no pueden manifestarse.	Importancia de mantener la coherencia con el proyecto educacional.
CLC. D.1.57	I: Para terminar, son preguntas que obviamente son personales pero que hay que tratar de responderlas desde el colegio como institución ¿se estaría a favor o en contra de repartir condones a los estudiantes en el colegio?	
CLC. D.1.58	E: A favor, absolutamente a favor, creemos que es un tema que además hay que construirlo con los papás, pero las veces que los hemos conversado, creemos que es importante que los cabros tengan acceso a métodos anticonceptivos y que en estos momentos es súper dificultoso que ellos obtengan preservativos, absolutamente a	Importancia de educar en la sexualidad de forma compartida con la comunidad educativa. (Habla desde la figura del colectivo).

	favor.	
CLC. D.1.59	I: ¿A favor o en contra del aborto?	
CLC. D.1.60	E: Yo creo que ese es un tema más delicado, yo creo que esa es una cosa de opiniones más personales, incluso entre nosotros hay distintas posturas, no hay algo tan claro con respecto a lo otro, o sea si tú me preguntas por una cuestión institucional, debo ser muy honesta y debo decirte que no sabría como responder a nivel institucional, no hay una postura porque somos muy respetuosos, por esta misma cosa de que aquí hay profes que son creyentes por lo tanto tiene una postura en contra del aborto, entonces yo creo que en esas situaciones va a pesar mucho lo que tu pienses personalmente. Ahora son temas que se han conversado y que hemos conversado con los papás en un nivel de abrirlo y discutirlo pero no tratar de llegar a un consenso en un tema que sabemos que es muy jodido porque es una cuestión de decisión personal.	Libertad de visión valórica en temas controvertidos.
CLC. D.1.61	I: ¿Pasa lo mismo con lo de los matrimonios de homosexuales?	
CLC. D.1.62	E: Yo creo que ahí... no es una cosa que lo hayamos conversado pero yo creo que es un derecho, son opciones... no, ni siquiera opciones, una vez mi hija, mi hija es abogado, en algún momento le toco trabajar con estos movimientos en defensa de la homosexualidad y me decía "mamá si no es que yo opte por, yo tengo una sexualidad" entonces porque no van a tener los mismo derechos que las otras personas. En eso estaríamos todos de acuerdo. No se si todos los padres, por ahí habría que discutirlo, pero si tú me preguntas a nivel de colegio...	Necesidad de reconocer igualdad de derechos a todos. (Argumenta con dificultad, con poca seguridad).
CLC. D.1.63	I: Bueno Pamela... muchas gracias por tu tiempo...	

FICHA DE TRABAJO

Muestra N° CLC E. 1

1-. Antecedentes Generales

- a- Nombre** Mayorí Achando.
- b- Actividad** Estudiante.
- c- Institución Escolar** Colegio Latino Cordillera.

2-. Antecedentes de Investigación

a- Fecha 22 DE NOVIEMBRE 2006 **Hora** 9:30 **Lugar** Sala de Orientación CLC.

b- Observaciones

3-Trascripción Entrevista

a-Nomenclatura

Frase incompleta, por ruido o mala pronunciación.	(...)
Pausa	...
Afirmación o Espejo que no rompe con la oración	-espejo-
Investigador	I
Entrevistado	E

b-Texto

Nº	Entrevista	Proposiciones.
CLC. E.1.1	I: Si te quieres explayar... ¿Cómo sientes tu estadía en el colegio?	
CLC. E.1.2	E: ¿En qué sentido?	
CLC. E.1.3	I: ¿Cómo te sientes cuando vienes a estudiar acá? ¿Te sientes bien, mal? ¿Te agrada, no te agrada?	
CLC. E.1.4	E: Siento una conexión como, como una primera casa con el Latino, o sea me siento como mío, como que es mío. Siento una conexión demasiado cercana, es una conexión distinta a lo que yo creo sentiría con otro colegio. Siento a los profesores como mis padres, y a mis compañeros como mis hermanos. Me siento bien en el Latino.	Profunda identificación con el colegio. (Responde con comodidad).
CLC. E.1.5	I: Bien. ¿Te agrada venir?	
CLC. E.1.6	E: Si.	
CLC. E.1.7	I: ... ¿Qué cosas para ti son significativas de las que ofrece este colegio?	
CLC. E.1.8	E: La verdad es que este colegio habla mucho de los valores que entrega, pero yo creo que va más allá de eso. Pa' mí este colegio me ha enseñado a ser persona, este colegio me ha enseñado a criticar, me ha enseñado respetar y yo creo que por ahí va eso.	Colegio formador de personas.
CLC. E.1.9	I: ¿Eso encuentras tú significativo?	
CLC. E.1.10	E: Claro.	
CLC. E.1.11	I: ¿Cómo es el ambiente en el colegio? ¿Entre todos los estudiantes con los profes, con los directivos, con los auxiliares?	

CLC. E.1.12	E: ... Yo lo veo como una comunidad esto, más que un colegio (...) o más que estudiantes, somos como hermanos –ya-somos una comunidad.	Sentido de pertenencia con la institución. (Responde desde la figura del colectivo).
CLC. E.1.13	I: ¿Hay respeto, por lo tanto, entre todas las personas que participan en esta comunidad?	
CLC. E.1.14	E: ... En general sí, no puedo hablar de que es así porque, como respeto hacia todos no hay, pero de que hay respeto, hay respeto; y eso es lo que yo más valoro de este colegio.	Existencia de un clima de respeto mutuo en general. (Responde con poca seguridad).
CLC. E.1.15	I: Ya... ¿Ustedes como estudiantes, tienen posibilidades de generar instancias de participación?	
CLC. E.1.16	E: Como estudiantes sí.	
CLC. E.1.17	I: Como estudiantes ¿Tienen Centro de Alumnos?	
CLC. E.1.18	E: Sí.	
CLC. E.1.19	I: ¿Tú participas en el Centro de Alumnos?	
CLC. E.1.20	E: Si, yo soy secretaria del Centro de Alumnos.	
CLC. E.1.21	I: Ya, ya. ¿Funciona bien el Centro de Alumnos?	
CLC. E.1.22	E: ...Si, en general sí –ya-. También funcionamos con asambleas. Y... si tenemos instancias de participación.	Organización estudiantil sustentada en la participación.
CLC. E.1.23	I: ¿Ahí la relación, por ejemplo con los directivos, ellos dan las facilidades para que ustedes se reúnan, para que hagan las asambleas?	
CLC. E.1.24	E: Ahí se aplica el criterio la verdad. O sea, dependiendo la importancia, si es que necesitamos de verdad una asamblea, si es que necesitamos de verdad una verdadera instancia. Siempre hay un apoyo de parte de la directiva no hay que pelear mucho.	Presencia de apoyo institucional a la organización estudiantil.
CLC. E.1.25	I: Ya... ¿Aquí, el colegio es laico, cierto? ¿No se impone ningún credo religioso?	
CLC. E.1.26	E: No. Ningún credo.	Ausencia de imposición de credo en la institución.
CLC. E.1.27	I: ¿Podrías definir tú la posición política de este colegio?	
CLC. E.1.28	E: ... Históricamente, o sea si es que	Pluralidad de posiciones

	hablamos de bandos políticos, se podría decir que es un colegio de izquierda –ya- pero no esta... o sea esta colegio... como decía, tiene mucho respeto, respeta mucho todas las posiciones, o sea aquí se pueden ver muchas posturas políticas –ya-. Pero en general es de izquierda. (...)	políticas en la institución. Historia institucional ligada a la izquierda.
CLC. E.1.29	I: Cuando ustedes como estudiantes generan actividades conmemorativas o participan en actividades conmemorativas, por ejemplo como el 11 de septiembre, el 29 de marzo ¿Cómo es tomado eso por el colegio? ¿Las asume en conjunto con ustedes? ¿Los apoya?	
CLC. E.1.30	E: El colegio ¿Quiénes?	
CLC. E.1.31	I: Los directivos, los profesores.	
CLC. E.1.32	E: ... Los que organizan las actividades es la dirección.	
CLC. E.1.33	I: ¿Y ustedes se involucran?	
CLC. E.1.34	E: Claro, los estudiantes somos los que... a los que va dirigida todas las actividades es a los estudiantes.	
CLC. E.1.35	I: Ya. ¿Y los estudiantes participan en esas actividades de conmemoración?	
CLC. E.1.36	E: ...No podemos hablar de que un cien por ciento participa, pero la mayoría sí.	Participación estudiantil en actividades extracurriculares propuestas por la institución.
CLC. E.1.37	I: ¿Tú sientes que te puedes expresar libremente en este colegio?	
CLC. E.1.38	E: Si. Totalmente.	Libertad de expresión consagrada institucionalmente.
CLC. E.1.39	I: ¿Si? ¿No sientes censura por ninguna parte?	
CLC. E.1.40	E: Y si es que llegara a haber, también se va a decir.	
CLC. E.1.41	I: Ya, perfecto. Ya has dicho un poco. Pero ¿podrías enumerar cuáles son los valores que más resalta este colegio?	
CLC. E.1.42	E: Que tanto como valores, yo no podría decir ¿qué es un valor? porque eso es muy	El respeto como valor institucional

	<p>subjetivo, eso es una visión muy personal -ya- pero yo de lo que yo he dicho hasta ahora, el respeto creo que es el valor fundamental que ha impuesto este colegio: eso es como lo general, de ahí se puede ramificar todo.</p>	<p>fundamental. (Responde desde la figura de la individualidad).</p>
CLC. E.1.43	<p>I: ...Viéndote como persona ¿Tú crees que la persona que eres hoy día tiene que ver con todo lo que llevas en el colegio? ¿Cuánto tiene que ver con eso?</p>	
CLC. E.1.44	<p>E: Yo creo que el cien por ciento, porque desde chica, desde que aprendí a hablar, prácticamente, estoy en el Latino. Y También mi familia es del Latino, mi hermano también desde chico está en el Latino, o sea mi hermano mayor; entonces toda la forma de hablar, la forma de pensar, la estructura mental que tengo es gracias al Latino. Entonces por eso yo digo que el Latino me enseñó a ser persona.</p>	<p>Colegio formador de personas.</p>
CLC. E.1.45	<p>I: Entonces ¿Tú llegaste a estudiar a este colegio por cuestiones familiares? ¿Te pusieron en el Latino por contactos que ellos tenían?</p>	
CLC. E.1.46	<p>E: Si y no, porque mis papás están de acuerdo con la forma de trabajar del Latino, con la autonomía que tiene el Latino.</p>	
CLC. E.1.47	<p>I: ¿En ese momento no fue tu decisión?</p>	
CLC. E.1.48	<p>E: No</p>	
CLC. E.1.49	<p>I: ¿Has considerado en algún momento cambiarte de colegio?</p>	
CLC. E.1.50	<p>E: Sí, lo he pensado.</p>	<p>Idea de cambiar de institución educacional.</p>
CLC. E.1.51	<p>I: ¿Por qué razones?</p>	
CLC. E.1.52	<p>E: Porque siento que en este tiempo ha cambiado mucho, siento que las personas también han cambiado mucho. Entonces siento que mis compañeros no son lo suficientemente agradecidos como lo estoy yo del Latino. Entonces ha cambiado mucho como la estructura de las personas, y no me refiero a estructura de estructura en sí, con la palabra literal, sino que la forma de participar, la forma de hablar, la forma de</p>	<p>Cambio institucional ligado a una falta de identificación de los estudiantes con el colegio. (Habla con seguridad).</p>

	pensar. No la comparto mucho, pero también me he dado cuenta... o sea desecho esa opción, porque siento que los tiempos han cambiado y no puedo vivir del pasado. Entonces, prefiero quedarme acá y luchar para que sea un mejor colegio. Como lo ha sido siempre.	
CLC. E.1.53	I: ¿Hay espacios para hablar de temas sexuales dentro del colegio?	
CLC. E.1.54	E: Sí, a mí desde sexto básico me están hablando de temas, o sea, desde sexto básico que se conversa el tema.	Preocupación institucional de educar en sexualidad a los estudiantes.
CLC. E.1.55	I: ¿Eso viene, digamos, en el horario de ustedes: en orientación?	
CLC. E.1.56	E: Si, en orientación.	
CLC. E.1.57	I: ¿Hay otras instancias, por ejemplo, generadas por ustedes mismos?	
CLC. E.1.58	E: ¿Para hablar del tema?	
CLC. E.1.59	I: Si.	
CLC. E.1.60	E: Instancias formales no. Pero es un tema que no está... no es indiferente a nosotros.	
CLC. E.1.61	I: ¿Y cuando se trata dentro de orientación, se trata abiertamente el tema de la sexualidad o se trata más biológicamente?	
CLC. E.1.62	E: Es que tenemos; se trata biológicamente cuando está dentro del ramo, o sea por ejemplo el aparato reproductor; ahí se habla biológicamente. Pero se habla abiertamente en orientación.	Existencia de espacios formales para tratar la sexualidad.
CLC. E.1.63	I: ¿Se puede pololear dentro del colegio?	
CLC. E.1.64	E: Si pero no. Lo que pasa es que el colegio está dividido entre Jaqui y Napoqui. Jaqui es de primero a tercero medio, o sea ahora hasta tercero medio, se supone que es hasta cuarto, pero todos pololean. (...)	Libertad de tener relaciones de pareja entre los estudiantes de forma respetuosa. (Responde con inseguridad).
CLC. E.1.65	I: ¿Sabes si tienen compañeros homosexuales?	
CLC. E.1.66	E: Definidos no. O sea no que nosotros sepamos.	
CLC. E.1.67	I: ¿Tú crees que si existieran compañeros homosexuales habría discriminación hacia ellos por parte del colegio, los profesores, o	

	por parte de los mismos estudiantes, por parte de tú misma en el fondo?	
CLC. E.1.68	E: En lo personal yo no tengo ningún problema, porque considero que esa es una postura personal como lo puede ser la posición política, la forma de pensar o la forma de ver el mundo. Pero creo que por la historia del colegio no. Más allá de que puedan leer o no en el tema, como lo hace cualquier adolescente de esta edad, pero no creo que haya una discriminación real, ni importante, ni que sea de preocuparse.	Respeto a la diversidad sexual. (Habla desde la figura de la individualidad).
CLC. E.1.69	I: ¿Hay algún espacio físico del colegio que esté prohibido a la entrada de los estudiantes?	
CLC. E.1.70	E: Si, una parte, pero es porque es peligroso, porque está todo lo eléctrico ahí están los cables y todo eso. Pero no.	
CLC. E.1.71	I: ¿Pero las oficinas, la sala de profesores?	
CLC. E.1.72	E: Hay una coordinación que está justo ahí al lado; la sala de profesores y de coordinación. En la sala de profesores siempre se está que no pasen los alumnos, pero no está así como prohibido con penas de muerte, ni nada por el estilo.	
CLC. E.1.73	I: ¿Hay espacios destinados para sancionar a los estudiantes?	
CLC. E.1.74	E: Coordinación. Ahí cuando se expulsa a un estudiante se manda ahí, y él tiene que anotarse, o sea lo tienen que anotar, tiene que quedar registrado.	Existencia formal de espacios para formalizar sanciones.
CLC. E.1.75	I: Tú consideras que... porque hay sanciones, ¿Tú consideras que esas sanciones de que tipo son: son represivas o intentan ser educativas?	
CLC. E.1.76	E: Yo creo que toda sanción tiene un objetivo tras de ellas, implícito. Y no creo que para nada sean represivas, aquí la máxima sanción que se ha hecho es suspender un alumno, nunca se ha expulsado del colegio. Entonces siento que es para un tema de reflexión interna que se suspende a un estudiante, o cuando se expulsa es porque está alterando el orden de la clase, o cuando molesta a otro, porque... por	Visión de sanciones como normativas, no represivas. (Habla desde la figura de la individualidad).

	cuestiones así, no por represión, no por reprimir a un alumno.	
CLC. E.1.77	I: ¿Tú sientes algún tipo de responsabilidad por ser estudiante de este colegio? Responsabilidad ante la sociedad, ante tu familia.	
CLC. E.1.78	E: Siento que tengo una educación distinta a la que podría tener otro alumno que está en un colegio tradicional por ejemplo. Pero no siento yo un rol especial, siento que una base (...) Y no tiene que ser uno más que otros. Porque todas las personas tenemos una tarea en nuestra sociedad, pero yo no la tengo porque sea parte de este colegio.	Responsabilidad social no ligada a la pertenencia del colegio. (Habla desde el contexto de la globalidad).
CLC. E.1.79	I: ¿Te consideras una persona comprometida socialmente?	
CLC. E.1.80	E: Podría decir que sí. Yo creo que a futuro sí, en este momento, socialmente no. Pero dentro de la sociedad del Latino, de la comunidad, sí.	Responsabilidad social expresada adentro de la institución, no en el exterior.
CLC. E.1.81	I: Dijiste a futuro ¿Proyectas ese compromiso, o ese sentimiento que tienes después en algún tipo de participación social o política?	
CLC. E.1.82	E: Sí, personalmente sí.	Existencia de participación política estudiantil.
CLC. E.1.83	I: ¿Ustedes participaron en las movilizaciones de los secundarios?	
CLC. E.1.84	E: Sí	
CLC. E.1.85	I: ¿De qué forma participaron?	
CLC. E.1.86	E: Nosotros estuvimos en paro, durante unas dos semanas, tres semanas algo así.	
CLC. E.1.87	I: ¿Organizaron jornadas de reflexión dentro del colegio?	
CLC. E.1.88	E: Sí. El primer día fue un paro de lápices, lo que se realizaron fue jornada de reflexión y se tomo la decisión de cómo se iba a participar en los siguientes, en tiempo más adelante: en lo que durara el conflicto. Pero después nosotros estuvimos “macheteando”, como se diría en lenguaje popular, fuimos a dar apoyo a otros colegios, participamos de las asambleas nacionales y de ese modo se baso	Existencia de participación estudiantil en las movilizaciones de secundarios. (Habla desde la figura del colectivo).

	nuestra participación.	
CLC. E.1.89	I: ¿La escuela, la dirección del colegio, los profes, los apoyaron en esa participación de los estudiantes?	
CLC. E.1.90	E: Si, nos apoyaron, nos dieron todo el espacio que pudimos. No fue un paro que... no fue a la fuerza, fue conversado y eso es lo que se instaura en este colegio: la conversación más allá de la fuerza.	Apoyo institucional a la participación estudiantil a través del diálogo.
CLC. E.1.91	I: Diálogo.	
CLC. E.1.92	E: Exacto.	
CLC. E.1.93	I: ¿Tú piensas que los estudiantes, y los jóvenes propiamente tal, cumplen un rol importante dentro de la sociedad?	
CLC. E.1.94	E: Creo que nosotros somos el futuro de del mundo. Creo que nosotros debemos partir por una formación personal y a partir de eso crear relaciones, crear conexiones con otras personas. Es decir, cambiando el mundo. Arreglando lo que está mal y creando un mundo nuevo. Yo creo que cada generación crea un mundo nuevo.	Rol de los jóvenes como constructores del mundo. (Habla desde la figura del colectivo y con mucha seguridad).
CLC. E.1.95	I: Me queda dando vuelta eso “nosotros somos el futuro del mundo”; yo también me considero joven, y nosotros ¿no somos el presente del mundo?	
CLC. E.1.96	E: Somos el presente y futuro. Pero es que tenemos que crear el futuro a partir del presente, mirando al pasado. Tenemos que tomar la mano al presente, tenemos que tener en la memoria el pasado, y así crear un futuro nuevo, y así crear un mundo nuevo. Creo que creamos un mundo nuevo es como avanza esta sociedad.	Jóvenes constructores del mundo tomando en cuenta la historicidad.
CLC. E.1.97	I: Los principios que tú haz construido, dijiste que muchos de ellos tienen mucho que ver con lo que haz vivido en el Latino, pero los principios que tú haz construido hoy día, que te constituyen como persona ¿son coherentes con los del colegio hoy día?	
CLC. E.1.98	E: Sí, yo creo que sí.	Existencia de coherencia entre valores personales y los institucionales.

CLC. E.1.99	I: ¿Podrías hablar de alguna diferencia que haya en alguna percepción sobre algo?	
CLC. E.1.100	E: Yo en comparación a...	
CLC. E.1.101	I: Los principios del colegio.	
CLC. E.1.102	E: ¿Cómo? No entiendo.	
CLC. E.1.103	I: Los principios que tú tienes hoy día, como te defines como persona ¿son totalmente coherentes con los del Colegio Latino Cordillera?	
CLC. E.1.104	E: Yo creo que en su mayoría sí. Por no decirlo todos.	
CLC. E.1.105	I: ¿No encuentras alguno así que dijeras: yo no estoy de acuerdo con lo que propone el colegio en cuanto a?	
CLC. E.1.106	E: La verdad es que yo estoy de acuerdo básicamente porque: en Jaki el primer valor, el valor principal, perdona la redundancia, es la autonomía, y el respeto, y siento que con esos valores, con esos principios estoy totalmente de acuerdo. No creo que, la típica que cuando uno habla de valores, cuando habla de principios eso se ve en la práctica no lo hablan explícitamente, sino que dentro de todo, dentro de la rutina, dentro del diario vivir lo ponen implícitamente, por eso yo no podría hablar esto, esto, esto. Sino de lo que yo lo que me he dado cuenta, de lo que yo he tomado conciencia hasta ahora.	Respeto activo y autonomía como valores fundamentales de la institución.
CLC. E.1.107	I: Tu cómo persona ¿Estás a favor o en contra de que se repartieran preservativos en el colegio?	
CLC. E.1.108	E: ¿Preservativos?	
CLC. E.1.109	I: Condón.	
CLC. E.1.110	E: ¿Gratis? Así como...	
CLC. E.1.111	I: Me imagino, para recrear la situación, que ahí en la oficina de coordinación, este ahí alguien y digan sabe que necesito. No para tener relaciones en el colegio. Pero un día viernes en la tarde	
CLC. E.1.112	E: Creo que se podría dar como... la verdad que creo que ese es un tema personal, de cada persona que quiera iniciar su vida sexual, entonces creo que yo apelo a la responsabilidad de cada persona, siento que si	Importancia de la responsabilidad individual en la sexualidad.

	uno quiere iniciar su vida sexual es porque es responsable, porque tiene la madurez necesaria para tanto física como psicológicamente. Entonces creo que sí una persona la quiere iniciar sabe como hacerlo, no creo que es de un apuro, de una calentura del momento, yo no, personalmente no estoy de acuerdo con el sexo, estoy de acuerdo con hacer el amor. Entonces si una persona necesita para una fiesta, no estaría de acuerdo, pero si es porque no tienen los recursos necesarios para comprar un condón, preservativo, una pastilla anticonceptiva, podría ser. Yo creo que allí también se aplicaría el criterio.	
CLC. E.1.113	I: Te declararías a favor o en contra del aborto.	
CLC. E.1.114	E: El aborto en caso de emergencia, en casos, por nombrarlo de alguna forma, en casos extremos estoy de acuerdo. Pero no estoy de acuerdo... yo creo que estoy de acuerdo con el aborto responsable, en caso, por ejemplo de violaciones, en caso de que este en riesgo la persona por su estado físico, no se si es flaca o gorda, por mínimas razones estoy de acuerdo, pero como un embarazo no deseado no.	Aceptación del aborto en casos de emergencia.
CLC. E.1.115	I: Y la última pregunta ¿Te sientes a favor o en contra de los matrimonios homosexuales?	
CLC. E.1.116	E: A favor, porque no le... siento que un matrimonio homosexual, siento que la condición homosexual no está en contra de la naturaleza, y si lo estuviera tampoco me importaría. Siento que esa, como ya lo dije, es una opción personal, entonces yo no soy quien para decir: tú no te puedes casar con alguien.	Respeto a la diversidad sexual. . (Habla desde la figura de la individualidad).
CLC. E.1.117	I: ¿Y que los matrimonios homosexuales adopten? ¿A favor o en contra?	
CLC. E.1.118	E: Ese es un tema un poco más complejo. Pero yo creo que estaría a favor porque desde los inicios del mundo que está dando la homosexualidad, entonces, yo creo que estaría a favor, porque lo único que me podría hacer discernir es que se cambie la estructura mental	Respeto a los derechos de personas con diferente opción sexual. (Argumenta su respuesta para mantener una coherencia con su

	de una persona, pero sería muy inconsecuente de mi parte. Entonces sería a favor.	declarado respeto a la diversidad sexual).
--	---	--

FICHA DE TRABAJO

Muestra N ° CLC E. 2

1-. Antecedentes Generales

- a- Nombre** Joaquín Krebs.
- b- Actividad** Estudiante.
- c- Institución Escolar** Colegio Latino Cordillera.

2-. Antecedentes de Investigación

a- Fecha 22 DE NOVIEMBRE 2006 **Hora** 11:30 **Lugar** Sala de Orientación CLC.

b- Observaciones

3-Trascripción Entrevista

a-Nomenclatura

Frase incompleta, por ruido o mala pronunciación.	(...)
Pausa	...
Afirmación o Espejo que no rompa con la oración	-espejo-
Investigador	I
Entrevistado	E

b- Texto

Nº	Entrevista	Proposiciones.
CLC. E.2.1	I: A ver Joaquín, primero que todo. ¿Cómo sientes tu estadía en el colegio? Cuando vienes al colegio. ¿Cómo te sientes?	
CLC. E.2.2	E: ¿En qué sentido cómo me siento?	
CLC. E.2.3	I: Si te sientes bien, mal, agradado, desagradado.	
CLC. E.2.4	E: Nooo, es que me interesa, entonces al interesarme como que vengo con disposición a entender a aprender porque no lo paso mal en el colegio, entonces por eso siento que vengo de buenas al colegio.	Motivación personal por participar en el proceso educativo. (Responde con seguridad).
CLC. E.2.5	I: ¿No sientes que vienes obligado a estudiar?	
CLC. E.2.6	E: No.	
CLC. E.2.7	I: ¿Qué cosas son significativas para ti de las que ofrece esta institución?	
CLC. E.2.8	E: Una cosa importante pa' mi es el trato que mantienen con uno los profesores, me parece, desde siempre, estando en el otro Latino y en este, como que cercanía que uno tiene con ellos es importante, como que se valora eso. O sea, que aparte de hacer la clase, como que estén preocupados de otra cosa, que te pregunten, y como que exista más cariño; no una confianza tal como que uno le va a tirar una talla, no, pero si existe cercanía.	Valoración de la cercanía con el profesor. (Responde desde la experiencia).
CLC. E.2.9	I: ¿No hay como una diferencia tan grande entre el profe y el estudiante?	
CLC. E.2.10	E: No, no existe.	Horizontalidad en la relación estudiante/profesor.
CLC. E.2.11	I: ¿Cómo es el ambiente aquí en el colegio,	

	diariamente, con los profes, con los directivos?	
CLC. E.2.12	E: Con los profes de buena onda. Nos llevamos bien. O sea en la clase existen los ratos pa' preguntar, que te explica y todo, y también de repente unos es no tan serio y se puede reír con los compañeros de buena manera, nos llevamos bien, no tan sólo en el curso, sino con los de otros cursos también existe buena relación, no existe como rivalidad ni nada.	Valoración de las buenas relaciones entre los distintos actores educativos. (Habla desde la figura del colectivo).
CLC. E.2.13	I: A nivel general es...	
CLC. E.1.14	E: Sí, o sea uno se lleva bien y uno conoce a los que van en séptimo, octavo, primero, segundo y tercero. O sea, uno hace una fiesta y van a ir todos, no es como que esté el colegio dividido ni nada.	Valoración de la cercanía entre los estudiantes de diferentes niveles. (Habla desde el contexto de la localidad).
CLC. E.2.15	I: Ya. ¿En qué medida tú piensas que ese ambiente? O sea. ¿En qué medida tú tienes que ver con ese ambiente? Para que el ambiente sea así como...	
CLC. E.2.16	E: ¿Cómo me hago parte yo de eso?	
CLC. E.2.17	I: Claro.	
CLC. E.2.18	E: O sea, yo que siento que finalmente todos estamos como contribuyendo a eso. O sea, igual todos somos parte del colegio, y en ese sentido, todos estamos formando lo que es el ambiente del colegio. Entonces yo me siento como igual con mis demás compañeros, yo me siento que estando y siendo presente, estando en la clase y en una conversación, vamos a formar parte de esa forma que es el colegio.	Estudiantes como actores centrales del clima institucional del colegio. (Habla desde la figura del colectivo).
CLC. E.2.19	I: El colegio es laico ¿cierto?	
CLC. E.2.20	E: Sí.	
CLC. E.2.21	I: ¿Hay imposición religiosa?	
CLC. E.2.22	E: No.	Inexistencia de imposición de credo.
CLC. E.2.23	I: ¿Tú tienes alguna religión?	
CLC. E.2.24	E: No.	
CLC. E.2.25	I: ¿Podrías definir alguna posición política de este establecimiento?	
CLC. E.2.26	E: Yo creo que por la historia que han tenido	Identidad política del

	<p>el otro Latino y también este, está como más ligado al sector de izquierda. O sea, en el otro colegio lo que paso, como la cercanía que tuvo con el golpe de Estado, lo que ocurrió con los profesores tío Leo, y con el profesor Manuel Guerrero, con el apoderado también; como siempre se ha tenido presente eso, incluso se hace un acto todos los años en conmemoración a esas dos personas, y se trae al hijo, y cuenta como su historia, entonces yo creo que está como más ligado a eso. Pero también tengo compañeros que son de derecha, entonces tal vez por los profesores el colegio esta más ligado a la izquierda, pero en ningún momento imponiendo esa como creencia o esa posición política.</p>	<p>colegio ligada a la izquierda por su historia.</p> <p>Realización de actividades extracurriculares de reflexión.</p> <p>Posición política diversa entre los estudiantes.</p>
CLC. E.2.27	I: ¿Ustedes como estudiantes participa en esos actos conmemorativos, por ejemplo el once de Septiembre, el 29 de Marzo?	
CLC. E.2.28	E: La de los Manueles, lo que paso con el profesor y el apoderado, si hacemos un acto, tocamos una canción, participamos en eso, algunos en acto, trabajan en acto, también los profesores se preocupan, el año pasado vino el hijo del Manuel Guerrero a contarnos lo que fue su historia, entonces también estamos participando en eso.	Participación estudiantil en actividades extracurriculares de reflexión.
CLC. E.2.29	I: ¿Y para el once de Septiembre?	
CLC. E.2.30	E: Sí también, la otra vez también, con los Manueles, uno se podía dividir en cursos, en una era como un profesor de historia que te ambientaba en la época, entonces había una discusión, tú te metiai con la profesora de lenguaje y escribiai, pa'l once de Septiembre también hicimos un (...) parecido.	Colegio como plataforma de participación política.
CLC. E.2.31	I: ¿Tú sientes que te puedes expresar de manera abierta en el colegio?	
CLC. E.2.32	E: Sí, o sea yo siento que con los compañeros y con los profesores cada uno esta mostrando como su opinión, su idea, lo que piensa, o sea yo tengo compañeros que si son religiosos y que si plantean su postura, otros que sus familiares si son de derecha y que también lo plantean y yo siento que cada uno como que	Libertad de expresión en el establecimiento.

	tienen la libertad también de pensar y de opinar.	
CLC. E.2.33	I: ¿Y esa opinión son respetadas?	
CLC. E.2.34	E: Sí.	
CLC. E.2.35	I: ¿En ese sentido, cuáles crees tú que son los valores que más resalta el colegio?	
CLC. E.2.36	E: Yo creo que al colegio, lo que le importa, es que cada persona pueda opinar lo que se le de la gana pero siempre con el respeto mutuo que tienen que tener una persona al otro, tu podi expresar lo que tu pensai, pero teni que dejar que el otro opine, de su idea y el porque y todo, se resalta eso, o sea que las personas puedan dar su opinión y puedan expresar lo que sienten, sin presión y sin obligación.	Importancia de generar una cultura de respeto a la diversidad. Valores institucionales puestos en práctica.
CLC. E.2.37	I: ¿Tú crees que el colegio influye la manera en que miras la realidad?	
CLC. E.2.38	E: No tan sólo política.	
CLC. E.2.39	I: ¿La realidad del país, política, social?	
CLC. E.2.40	E: Hablando políticamente, yo con mis papas, yo creo que es con lo que más he aprendido, siento que obviamente el colegio es donde más uno pasa, paso más en el colegio casi en mi casa, entonces siento que obviamente el colegio te influye en eso, si tú estay en una clase de historia o algo así, y te hablan de algo que sucedió, uno se de repente queda como “oye si esa cosa que paso” entonces igual investiga y todo, entonces yo creo que como que de repente el colegio te prende esa chispa de querer aprender algunas cosas, que tú después tú vay como interesarte a investigar y todo, entonces yo creo que el colegio puede influir en eso.	Formación política compartida por el colegio con la familia.
CLC. E.2.41	I: ¿Tú andas con uniforme, la polera es el uniforme?	
CLC. E.2.42	E: Esta polera gris y unos pantalones azules, pueden ser short, o pantalones largos, o buzos, y yo encuentro que esta súper bien, encuentro que esa formalidad como tan antigua que tienen algunos colegios, no sirve de nada, o sea yo encuentro que esta bien de repente tener un uniforme, sentirte de alguna manera representado con el colegio, pero siento que la	Valoración de la comodidad de vestir. (Argumenta en

	comodidad es muy importante pa' los alumnos, o sea si tú vas a estar en verano con camisas con unos pantalones grises, que no vale la pena, entonces de repente el uniforme que sea cómodo pa' uno yo creo que igual es súper importante.	contraposición a la obligatoriedad de uniforme de escuelas públicas).
CLC. E.2.43	I: ¿Has considerado alguna vez cambiarte de colegio?	
CLC. E.2.44	E: No.	Ausencia de inquietud por cambiar de institución.
CLC. E.2.45	I: ¿Cómo sientes que actuarías en un colegio que fuera tradicional?	
CLC. E.2.46	E: Yo lo he pensado y de verdad siento que no podría estar, por varios puntos, por el tema de los profesores, yo no podría estar con un profesor que fuera como tan estricto, que sea como yo vengo a dar la clase de aquí pa allá y nadie me habla y yo explico y si nadie entiende no importa y me voy después, o sea yo siento que eso que te entregan una prueba y uno no esta de acuerdo y después de clases pueda conversar con el profesor igual eso es importante, o ponte uno encuentra que algo esta malo y que tenga la opción de hablar con la coordinadora, dejarle una carta al director y que después venga a tu sala como a explicarte, siento que uno como que tenga esas facilidades de llegar ahí, encuentro que es importante. El tema también del uniforme, entonces siento que son muchas cosas, entonces los profesores de acá conocen desde chico a cada uno de los alumnos, entonces conocen todo, entonces existe una cercanía también, entonces siento que en otro colegio que fuera muy grande, en donde nadie se conoce, que tu no sabí quien esta sentado al lado tuyo, no sería como un buen ambiente de trabajo.	Valoración de la posibilidad de tener un diálogo horizontal con el profesor. (Argumenta a partir de las cosas que no podría hacer en un colegio tradicional). Valoración de la cercanía entre las personas que posibilita la institución.
CLC. E.2.47	I: ¿Hay espacios para hablar de temas sexuales en el colegio?	
CLC. E.2.48	E: Sí, se generan, se hacen talleres de educación sexual. Nosotros este año no tuvimos, tuvimos el año pasado, con una	Educación sexual basada en la discusión e información.

	<p>sicóloga y teníamos no me acuerdo si una o dos veces a la semana, una hora donde se daban espacios de discusión, se ponían todas las semanas una caja en la sala, entonces con varios papelitos donde uno podía anotar una pregunta, entonces cuando tocaba la clase siguiente se habría la caja y se respondían todas las preguntas, se hacían actividades donde uno podría conocer, dudas, en equipos.</p>	
CLC. E.2.49	I: ¿Y quedaron conformes ustedes?	
CLC. E.2.50	E: Sí, yo creo que uno va generando, aparte del conocimiento previo que tiene, por la casa, por la tele, por lo que sea, yo encuentro que es importante tener como ese apoyo también en el colegio, como que ellos proveen una ayuda, como en el caso de la educación sexual.	Importancia de espacios de discusión sobre sexualidad en el colegio.
CLC. E.2.51	I: ¿Se puede pololear dentro del colegio?	
CLC. E.2.52	E: Sí, yo estoy pololeando, pero igual no lo hacemos al lado de profesores, pero el tema pololear, hay varias parejas, pero la gracia que en un tiempo se hablo, fue que los chicos no podía como ver mucho, como que eso se planteo. Pero nosotros tenemos como horario igual distinto en los recreos, entonces yo igual estoy con mi polola en los recreos, y los otros también, entonces sí se da el espacio.	Libertad de tener relaciones de pareja entre los estudiantes de forma respetuosa.
CLC. E.2.53	I: ¿Tienen compañeros homosexuales?	
CLC. E.2.54	E: Que yo sepa en mi curso no.	
CLC. E.2.55	I: ¿Y si hubiese algún compañero homosexual, cómo sería el trato con él?	
CLC. E.2.56	E: De aquí de mujeres sí se da, mujeres ponte tú en mi curso sí, que en una fiesta tira con otra, eso sí se da, pero no existe ningún trato distinto con ella, o sea si ella quiere y si ella esta en la fiesta y quiere estar con otra, que sea así, al igual que un hombre y una mujer dándose besos, es lo mismo, entonces no se genera ninguna discriminación ni dentro de la sala ni en la fiesta misma ni en ningún momento.	Respeto a la diversidad de opciones sexuales. (Responde desde la experiencia).
CLC. E.2.57	I: ¿Hay espacios del colegio que estén prohibidos para el acceso de los estudiantes?	
CLC. E.2.58	E: No.	

CLC. E.2.59	I: ¿Hay espacios destinados para sancionar a los estudiantes?	
CLC. E.2.60	E: La coordinación que es la misma sala de profesores, o sea los profesores uno esta hablando o hace algo y puede que te eche de la sala, o sea anda a darte una vuelta, ándate a mojarte la cara, o anda a tranquilizarte un rato afuera y volví, o si no la otra es que te echen a la coordinación y te anotan en la agenda.	Existencia de espacios de sanción.
CLC. E.2.61	I: ¿Cómo vez tú esa sanción, es educativa, o es represiva?	
CLC. E.2.62	E: Lo que pasa es que uno con una serie de expulsiones se crea un remedial, un día en la semana, que se pierden actividades de la clase, entonces yo encuentro que eso esta bueno porque por un lado uno cuando te echan tienes que permanecer afuera de la sala, en la coordinación, entonces si a ti te echan, ponte tú, te echan seis veces, uno obviamente va perdiendo las clases, una forma de que tú tampoco te quedi atrás es que te dejan un rato en la tarde, tampoco es grato, pero te dejan una tarea para que tú hagas. Yo siento que es bueno.	Sanción como norma y no como mera represión. (Habla desde la experiencia).
CLC. E.2.63	I: ¿Tú sientes algún tipo de responsabilidad social por estudiar en un colegio como este?	
CLC. E.2.64	E: O sea, yo tengo amigos que encuentran como extraño que yo no tenga religión en el colegio, pero a mi me parece como interesante que exista un colegio, o sea deberían existir varios, que no intente eso, entonces yo siento que... de repente a mi me parece interesante discutir temas religiosos, temas políticos, por estar en un colegio así, que de repente ha vivido como más de cerca todo lo que fue el golpe militar y todo eso, entonces uno a la vez va generando mayor conocimiento con respecto a eso, entonces a mi me parece interesante esto de discutir cosas con gente que esta en otros colegios en donde les pasan religión y encuentran como vital eso, a este colegio en donde no pasan religión o a un colegio que no tiene la política tan marcada, o no se hacen cargo de eso, o como no la	Valoración del colegio como espacio de conocimiento político.

	enseñan o no la implantan, o sea no implantar, pero como que no esta dentro de ese colegio, a estar en este que si ha vivido o si ha tenido esos procesos como políticos, si me parece interesante. Y siento que de repente uno genera mayor conocimiento con respecto a otros colegios, siento esa cercanía con la política, siento que uno va sintiéndose más parte del colegio, como generando mayor conocimiento respecto a eso.	Colegio como plataforma de participación política. (Argumenta haciendo la diferencia con las demás instituciones educativas).
CLC. E.2.65	I: ¿Te consideras una persona comprometida socialmente?	
CLC. E.2.66	E: O sea yo he participado en distintas, como movimiento, como actividades que se hacen para distintas comunas o distintas poblaciones, siento como que todos deberíamos hacerlo, finalmente siento que somos todos partes de un grupo, no tan solo en el colegio, sino es esta ciudad y todo, entonces como que todos deberíamos involucrarnos y como que todos participar porque es fácil decir “ no, si pucha que lata la pobreza, que lata la cuestión que pasa” diciéndolo echado en la cama en tu casa, yo siento que haciendo algunas actividades o participando en algunos movimientos si se puede lograr.	Existencia de participación política fuera de la institución. (Habla con seguridad). Crítica a la falta de participación en actividades sociales. (Argumenta desde el contexto de la globalidad).
CLC. E.2.67	I: ¿Participaron en las movilizaciones de los secundarios?	
CLC. E.2.68	E: Sí, en mayo estuvimos en paro, pero solo la media, hicimos un paro, y yo sentí que la idea del paro estuvo como bien hecho, hicimos campañas dentro del colegio, armamos actos culturales, participamos de otros actos culturales, hicimos presentaciones como en tres colegios de la Florida, llevando alimentos que están en toma, música y todo pa' presentarlos allá, acá hicimos como jornadas culturales trajimos gente como que conocía el tema entonces nos explicaba armamos debates, mesas de trabajo. Y ahora último también nos unimos al paro nacional, también hicimos jornadas de reflexión y todo.	Compromiso activo con problemas de educación a nivel nacional. (Habla desde la figura del colectivo).
CLC. E.2.69	I: Y cuando armaron el paro, ¿tuvieron problemas con la dirección del colegio?	

CLC. E.2.70	E: El colegio siempre nos apoyo en ese sentido, desde el primer minuto nos dijeron y nos plantearon como que ellos estaban apoyándonos en la determinación que nosotros tomamos, o sea si nosotros tomábamos irnos a paro, ellos iban aceptar eso, así que en ningún momento tuvimos problemas con la dirección ni nada.	Apoyo institucional. A la participación política estudiantil. (Habla desde la experiencia).
CLC. E.2.71	I: ¿Tú te declararías a favor o en contra que se repartieran condones en el colegio?	
CLC. E.2.72	E: Yo creo que a favor, o sea en segundo medio nos explicaron, trajeron una agrupación y todo y yo encuentro que es bueno como interiorizar un poco en el tema, pero yo creo que sería una buena manera de hacer más parte a los estudiantes.	Importancia de la educación sexual como toma de conciencia.
CLC. E.2.73	I: ¿Te declararías a favor o en contra del aborto?	
CLC. E.2.74	E: ¿El aborto? Es que pa' mi igual es difícil el tema, siento que por un lado el aborto terapéutico se podría tomar, pero, no se, es difícil eso, eso hablamos en taller de sexualidad, o sea siento que de repente el aborto terapéutico se podría tomar de una buena manera, sí existen problemas la mamá y todo, pero so sé que se podría hacer a mujeres que no tienen ganas de tener a ese hijo, yo creo que no tanto el aborto así, pero si darle facilidades de poder tener a ese hijo, como pa' que no sea un cacho si sea un problema pa' ellos, ayudarlos en ese sentido, pa' que se tranquilicen y sentirse apoyados en ese sentido.	Aceptación del aborto en casos de emergencia. (Responde con inseguridad).
CLC. E.2.75	I: ¿A favor o en contra de los matrimonios homosexuales?	
CLC. E.2.76	E: A favor, totalmente.	Respeto a los derechos de personas con diferente opción sexual.
CLC. E.2.77	I: ¿Y de las adopciones de hijos de matrimonios homosexuales?	
CLC. E.2.78	E: También, no también, o sea siento que primero el matrimonio, yo creo que cada uno está con quien decide con quien quiere estar, puede ser un hombre puede ser una mujer, eso	Respeto a los derechos de personas con diferente opción sexual. (Responde con

	da lo mismo y eso es opinión tuya y no puede ser que la sociedad te elija a que los hombres tienen que estar con las mujeres, no puede ser que la sociedad te este diciendo a ti de la forma que tienen que ser, ya no estamos en la época en que a uno lo casaban por obligación, ahora uno es quien toma las decisiones y uno sabrá con quien quiere estar, y siento que también se podría dar la oportunidad de tener hijos, de adoptar hijos.	inseguridad).
CLC. E.2.79	I: Bueno Joaquín, muchas gracias por tu ayuda, por tu tiempo.	
CLC. E.2.80	E: De nada.... Nos vemos.	

FICHA DE TRABAJO

Muestra N ° CSG D. 1

1-. Antecedentes Generales

- a- Nombre** Gabriela Toro.
- b- Actividad** Coordinadora Académica.
- c- Institución Escolar** Colegio Saint George.

2-. Antecedentes de Investigación

a- Fecha 29 DE NOVIEMBRE 2006 **Hora** 09:00 **Lugar** Sala de Entrevistas CSG.

b- Observaciones

3-Trascripción Entrevista

a-Nomenclatura

Frase incompleta, por ruido o mala pronunciación.	(...)
Pausa	...
Afirmación o Espejo que no rompa con la oración	-espejo-
Investigador	I
Entrevistado	E

b-Texto

Nº	Entrevista	Proposiciones.
CSG. D.1.1	I: Bueno, primero que nada le quiero preguntar su nombre, el cargo y el año que ingreso a esta institución.	
CSG. D.1.2	E: Ya, bien, Gabriela, Gabriela Toro, soy la actual jefa del área de lenguaje, del área de Castellano, estoy, trabaje muchos años en el colegio, trabaje diez años, entre el año 87' hasta el 96', fui Profesora de Castellano, Coordinadora Académica, jefa del Departamento de Castellano, después me fui y volví hace cuatro años, como jefa del área de Castellano, estoy en este minuto haciendo un giro digamos, estoy dejando la Jefatura del área de Castellano y asumiendo la Coordinación Académica.	
CSG. D.1.3	I: En términos generales, es una pregunta muy amplia, ¿cuál es la tarea de esta institución dentro de la sociedad y especialmente con la formación de los chicos que entran a esta institución?	
CSG. D.1.4	E: A ver, yo creo que históricamente ha sido un colegio que ha tenido harta presencia en la sociedad chilena, colegio privado, de elite claramente, en esos términos más menos conciencia dependiendo el periodo, pero bastante conciencia que en términos de responsabilidad social importante, yo creo que lo que define la identidad de nuestro proyecto educativo es básicamente esa idea, hacer una misión y hacer una visión, de que quedan comprometidos y ciudadanos competentes, esas dos patas son sumamente	Responsabilidad social como base de identidad del colegio. (Habla desde una postura colectiva). Colegio que entrega

	importantes porque se visualiza claramente como una función, digamos, de una educación que no se queda encapsulada en el colegio, sino que justamente desde una mirada del evangelio digamos bien concreto, ..., busca respetar los signos de los tiempos con un compromiso individual y un compromiso también colectivo, digamos por allí hay una línea súper importante donde se articulan muchos elementos del colegio, del corazón, elementos religiosos fundamental pero con una experiencia de Dios y del evangelio muy encaminada y desafiada por el signo de los tiempos y yo creo que eso implica estar ahí en, movimiento permanente, en desafíos permanentes y en cambios permanentes, yo creo que está cambiando muy rápidamente. No sé si me fui para otro lado, pero, no.	herramientas para la vida. Responsabilidad social sustentada en el evangelio.
CSG. D.1.5	I: No, impecable. Dentro de esta, de estas características centrales que usted esta definiendo, a modo más personal, ¿qué elementos, de alguna forma, hacen, hacen significativa a esta institución para usted como individuo, para trabajar aquí y permanecer por tanto tiempo?	
CSG. D.1.6	E: Yo creo que este colegio es una muy buena escuela, cuando yo llegue, la primera vez digamos, llegamos una generación, un grupo grande de profesores, éramos todos de la misma edad más o menos, en plena dictadura, el colegio estaba, tiene una historia muy significativa, la congregación había sido expulsada del colegio con el golpe militar, ..., y cuando llegamos el 87' varios, estaba, era el primer año que la congregación retomaba oficialmente ya el colegio, y a pesar de estar en dictadura y en proceso de paro porque había estado el comandante primero, luego pasó a las manos del Arzobispado con Domingo Montes en un periodo de transición muy importante y luego vuelve a la congregación y allí asume el padre Klog, y en ese periodo, periodo yo	Historia institucional significativa en postura política del colegio. (Enunciación ligada a un sentimiento de añoranza).

	<p>creo que fue un momento significativo para muchos de nosotros que éramos profesores jóvenes digamos, porque si bien veíamos tanta represión y coacción digamos en el mundo exterior, a propósito de la dictadura, no obstante aquí se vivía una experiencia de libertad maravillosa, a pesar de que pensábamos, había personas que pensábamos distinto pero, distinto pero, con nuestros alumnos éramos igual, con , pero nunca jamás una palabra de censura como una censura en sí misma, más bien una mirada más pedagógica que, que, orgullosa. Yo creo que eso fue muy fuerte en el periodo de dictadura y post en el inicio de la sociedad democrática. Yo creo que eso hace que el colegio tenga un encanto, es decir, en el sentido de, estoy pensando en los profesores especialmente, tengamos un espacio real, concreto, para estar haciendo de nuestra profesión docente una construcción permanente, somos más protagonistas, yo creo que eso si además de los periodos depende, pero, ciertamente en relación a otros colegios hay un espacio hay que tiene que ver con un protagonismo que es muy apreciado, yo lo aprecio especialmente, con las limitaciones que hay económicas obviamente o sea no es llega e inventa, pero si, eso si hay un espacio para crear, para innovar, para inventar, que es muy interesante. Yo creo que lo otro tiene que ver con los jóvenes que están y los niños, hay una relación, con las debilidades que hay normalmente en todas partes, hay una relación muy cercana, en general cariñosa, muy cariñosa con los niños, entre los niños, y hacia los profesores y desde los profesores hacia los niños, se da un, creo que un intento del colegio muy grande, un intento de estar lo más cercanos posibles a los procesos de aprendizaje y de formación, hay muchas instancias variadas no, que de pastoral, que de scouth, que de artista en</p>	<p>Libertad de expresión en al ámbito profesional. (Habla desde una postura colectiva).</p> <p>Profesores como creadores activos en el colegio.</p> <p>Identificación con el colegio gracias a su libertad. (Resalta los aspectos positivos por sobre los negativos).</p> <p>Cercanía de los profesores con los estudiantes.</p> <p>Integración de una formación de personas</p>
--	---	--

	<p>acción, que la parte académica, las academias, viajes de estudios, o sea, donde uno puede calzar como profesor con sus cualidades y con sus atributos que puedan ofrecer los cabros, entonces, es muy interesante en el fondo porque te da oportunidades de acompañar desde múltiples miradas o múltiples dimensiones y donde tu puedas sentirte aportando lo mejor de ti digamos, eso es una cuestión muy buena, muy valiosa.</p>	<p>y de una formación académica.</p> <p>Actividades extracurriculares como instancia de formación y aprendizaje.</p>
CSG. D.1.7	<p>I: En estas diferentes actividades que usted señala, ... bueno, allí usted se relaciona directamente con los estudiantes y están palmo a palmo conociendo cómo ellos están reflexionando sobre esta misma actividad, desde su punto de vista, ¿cómo cree usted que están interpretando los estudiantes el proyecto del colegio?, un estudiante que, que, sabemos que esta cambiando de generación en generación muy rápido, estudiantes de hoy día del año 2006, ¿cómo está interpretando el proyecto educativo de este liceo?</p>	
CSG. D.1.8	<p>E: Yo creo que, bueno hay diversidad, como hay diversidad de profesores, o sea es un colegio tremendamente diverso, en un sentido, desde los padres de la congregación que en si mismos son diversos, o sea son genial, lo que llega a ser divertido de hecho y los profesores son diversos también, es la riqueza del colegio yo creo, una de las grandes riquezas, no me atrevo a casarme con una, en una construcción de significados solamente, pero, yo pienso que los chicos o sea, creo que deben haber varias vertientes, una vertiente, que, yo creo que se siente cómodo y desafiado también en el colegio, ... sin embargo yo también creo, pienso, que hay algunos que esperan que tuviéramos</p>	<p>Diversidad de actores de la comunidad educativa.</p>

	<p>más coraje, que tuvieron más fuerza, que pudiéramos sobrepasar las tensiones que implica todo el proceso de la PSU, evaluaciones externas SIMCE que se yo, que requiere mucha atención de parte de los padres, es más que antes .La instalación para la PSU como mecanismo de regulación para entrar a la universidad, ... ha tenido un impacto importante sobre todo en las áreas que, en este caso lenguaje, que antes con la PAA lo podíamos manejar, en otro, con más libertad, digamos, con mucho más libertad para poder tratar temas que fueran desde la literatura, o desde el lenguaje, que fueran, que respondieran realmente a lo que nosotros pensábamos que en ese minuto los jóvenes estaban necesitando y también estaban buscando, hoy día estamos mucho más amarrados con contenidos más rígidos, a veces con un poco sentido o que nosotros encontramos en este tipo barroco, ... rebuscados, entonces eso hace que se viva con la tensión , que yo creo que los chicos, lo viven, con una suerte de cambio también...yo creo que también , ... no me cabe duda de que muchos de ellos, aprecian que el colegio les ofrece muchas oportunidades y que es realmente un privilegio, un privilegio en términos de que pueden encontrar aquí , ... rutas distintas y ser personas lo más completas posibles, sin pasar por un sólo molde, digamos, ... que un deportista tiene espacio para poder hacerlo y que digamos este ligado al tema religioso también tiene espacio para salir de cuarto medio, por decir así, y rendir una prueba y probablemente le puede ir bastante bien , o muy bien. Igual que al que le interesa el tema artístico, tiene un camino más que en otros colegios bien, ... de cierto nivel de, ... espacio, ... yo creo que sí, pienso que deberían interpretar como un espacio que da oportunidades, muchas oportunidades, que esta tensionado también por el tema de las</p>	<p>Preponderancia del ámbito académico en la formación.</p> <p>Limitación curricular para la innovación pedagógica.</p> <p>Colegio que entrega herramientas para una formación integral.</p>
--	---	--

	<p>evaluaciones externas y que quisiera probablemente, tener a sus profesores con más, ... con más punch de repente, mi experiencia de los jóvenes de estos años, no me gusta decir así pero, pero, pero, 60 años, fue muy fuerte aquí, muy importante, empezando por los chiquillos y por el centro de alumnos maravilloso, estaban llenos de ideas, y yo creo que remeció, impactó mucho, resituó, digamos, la perspectiva que ha sido muy valiosa, y eso hace también que, resignifiquen también qué sentido tiene este colegio para ellos y cómo lo están viviendo, este colegio también y para la comunidad , porque me parece una comunidad, me parece maravilloso, nos hace falta , nos hace falta a todos yo creo , ponernos en guardia, yo creo.</p>	<p>Sentimiento de colegio como comunidad.</p>
CSG. D.1.9	<p>I: En estas, múltiples y variada oferta que usted propone, ... en términos de participación de los estudiantes, como, como le afecta a los estudiantes en relación a estas oportunidades que el establecimiento les da, hay una participación interesante de los estudiantes, ... tanto en temas de pastoral, como en deporte y incluso, además, me interesaría saber, en términos de organización estudiantil, en temas políticos, usted estaba haciendo relación al centro de alumnos, ¿cómo funciona el centro de estudiantes en esta institución?</p>	
CSG. D.1.10	<p>E: ... A ver. yo creo que hay bastante participación de los chiquillos, quisiéramos que tuviéramos, tener más, hay áreas que son más preocupantes porque, bueno además en este minuto, filo, bueno me preocupo en el sentido, creo que en lo pastoral siempre quisieran tener más, yo pienso que tiene que ver con, como se ha resuelto en una mirada de hoy día, en un proceso de Iglesia que ha tendido, en una actitud personal, más a una actitud conservadora, como nos situamos nosotros desde aquí desde el colegio que es</p>	<p>Participación estudiantil en actividades no pastorales.</p>

	<p>católico y que tiene ese afán de ayuda entre ellos digamos, entonces yo pienso que hay todavía hay desafíos, ahora igual hay muchos de ellos que participan digamos, o sea es importante que los jóvenes participen fuertemente en todo lo que es trabajo social, eso es un paso muy grande o sea ahí hay realmente una veta pero fuertísima del colegio , y, yo me siento muy tocada por el colegio, en mi vida, digamos, y ellos parten desde chiquititos, parten desde 7°, 6°, o sea en realidad desde mucho más chicos pero ya con un trabajo de salir del colegio, con un vinculo mucho más estrecho, esa es una participación fuerte, misión, trabajos de verano, todo eso funciona súper, súper bien. ... No obstante, si voy hacia el Centro de Alumnos, yo creo que ellos han ido construyendo calidez fuerte, o sea eso es bastante entre comillas, ..., yo creo que ellos también han sido parte de generaciones de este procesos que han ido ocurriendo en el país, del cambio de mando...es estar un poquito este año como una opción muy fuerte, muy importantes, para muchos, yo creo que a varios de ellos los sitúo en una perspectiva más política, cosa que yo visualizaba pero no estaba tan cercana al proceso propiamente tal , pero visualizaba más adormecido, como lo llaman político por decirlo así , pero sobre todo en estos tipos de colegios, o en cualquiera la verdad los que hablan, son más.. yo creo aquí se hacen grandes, interesantes, buenos lideres que están ahí abriendo caminos, yo creo aunque frágiles, abren caminos.</p> <p>En general el Centro de Alumnos es muy apreciado aquí, hay un Centro de Alumnos desde los chiquititos, ... en el segundo nivel que se llama de quinto a octavo presidente, todo lo que tenga que ver con el consejo de curso y hacen sus elecciones y es algo muy importante con listas y se promueven, es importante explícitamente</p>	<p>Promoción del trabajo social ligado a los valores católicos.</p> <p>Participación estudiantil en actividades propuestas por la institución.</p> <p>Colegio como plataforma de participación política.</p> <p>Colegio como plataforma de participación política.</p>
--	---	--

	<p>como una actividad sólo del colegio, en la vida es buscar, ... ciudadanos competentes, pero no competentes en el sentido de la competencia, sino como capacidades para que el ciudadano se desarrolle correctamente. Pero dentro de un marco, yo creo, que entendería como concepto de ciudadanía en general en nuestro país, digamos, terrible, o sea muchas veces obviamente yo quisiera que fueran muchos más activos, más proactivos, yo creo que ellos están despertando a esto piensan en las cosas que les tocan muy fuertemente, no obstante igual ellos participan, defienden su espacio con, con mucha fuerza, no están dispuestos a transar en algunas partes en algunos ámbitos que para ellos son conquistas, y son sus derechos y que nadie los debe tocar, a veces es complejo eso y yo creo que si.... Desde el Centro de Alumnos siempre esta esa añoranza de que pudieran ser mucho más activos, mucho más alegres, que tuvieran comisión, que pudieran hacer el trabajo más.... más concreto, digamos y no quedarse solamente en los reclamos, o sea los nuevos son un grupo más pequeño que esta en las comisiones de las artes, de ciencias, del comercio de las pulgas, de fotografiar, pero ellos hay un montón de espacios que han construido, sí..., ese anhelo en los chicos está.</p> <p>Pero, si yo comparo, a lo mejor, con otros colegios me va tocar reconocer, yo creo que aquí es fuerte digamos, fuerte dentro de este año todavía medio, un poco ingenuo que creo que se adjudica por todo el proceso educacional, que de alguna manera creo que con la pastoral, se revierta, digamos, claro, perdón, yo no sabría responder, si hay mucha significancia política, yo se que algunos sí, algunos sí, claramente hay algunos de derecha, unos de izquierda, unos de centro, hay de chincol a jote, y conviven y mantiene las normas más rígidas, digamos,</p>	<p>Colegio formador de personas.</p> <p>Expectativas de una mayor participación política estudiantil.</p> <p>Convivencia de</p>
--	---	---

	que tiene el colegio, para que puedan convivir en paz y discutiendo y conversando, menos que antes, mucho menos que antes, por razones un poco obvias, por razones un poco de lucha, y discusión, de confrontación también.	diferentes opciones políticas entre los estudiantes.
CSG. D.1.11	I: Dentro de las cosas que usted señala que ojala fuesen una, entrecomillas más radicales, más explícitas de parte de los estudiantes o esperando cambios usted, ... señaló una visión personal con respecto a la posición de la iglesia, no cierto, que era un tanto conservadora en el país, este es un colegio (intervención: este es un detalle a nivel nacional, o sea internacional) a nivel internacional, ... este es un colegio católico cierto, como ... desde el punto de vista institucional el Saint George de alguna forma, ... asume las discusiones valóricas que se están teniendo hoy en día, que son bastantes, con relación, por ejemplo, al tema del aborto, al tema de la píldora o al tema de las relaciones entre gente del mismo sexo, que es un tema que esta dando de forma muy potente, entre los adolescentes - o sea hay otros temas también muy complejos.	
CSG. D.1.12	E: Sobre el tema del aborto no hay ninguna discusión, no hay discusión porque eso lo tenemos resuelto, digamos, desde la perspectiva de la fe, no es un tema, es un tema que se pone y se reflexiona en clases, en las fiestas, restoranes, entre la gente por supuesto rescatando siempre el tema de la vida, digamos, del respeto a la vida, junto con ello está también el tema de la eutanasia, porque el tema del aborto desde la perspectiva de la institución, en ese sentido no hay ningún conflicto, digamos, porque se valora la vida, por lo tanto, pero quedan otros, sobre otros tema y la mirada ética hay mucho temas muy complejos que estamos siendo asesorados, como todas las otras instituciones administrativas y las tensiones	Negación de conflicto valórico dentro de la institución.

	<p>uno la lee desde la fe y otros la pueden leer desde su ideología, o sea te fijas o sea son tensiones que no son nuestras solamente, ni del programa pastoral, ... como tensiones yo creo no tenemos respuestas así, cerradas totalmente, y decir mira, yo creo que igualmente son temas funcionan y otros más, son temas que están presentes en nuestra sala de clases todos los días y que representan el nivel, digamos, de la crianza que tuvo de los padres, ahí nosotros los profesores tenemos claro que el tema de fondo es, ... o uno de los grandes temas, digamos, de los desafíos de la educación actual, es cómo poder hacer, cómo generar grandes espacios de reflexión desde la situación, desde lo valórico y que eso también vaya dando respuesta, ... que les permitan a los chiquillos construir vivencias de vida que tengan sentido, digamos, para que sean contundentes, que sean, que los niños sean coherentes, digamos, con lo que ellos están intentando, no cierto, declarar y vivir de, o sea yo creo que ese sí es un buen tema, cómo les ayudamos a vivir bajo la formación ética y valórica, claro digamos, o sea hoy día ya no son paquetes ilustrados de formación sino que, realmente en el mundo les va a tocar hacer reflexión y discernimiento permanentemente y, vivir con los valores claros, digamos, no se, ahora es un gran tema, complejo, no, no, yo creo que es un tema que abarca un montón de aspectos, digamos, que el tema del cuidado del cuerpo fuerte es algo moralizante o moralista, que pasa con ellos, que pasa con el uso o no uso de drogas, que pasa con la violencia en los pequeños y los grandes, que pasa con la desigualdad de las instituciones en el país, digamos, no es solamente temas morales o de la ética material o individual, sino que también hay una ética social que debería estar funcionando en las diferentes instituciones,</p>	<p>Se concibe la educación como un espacio de reflexión.</p> <p>Importancia de la formación en valores para la convivencia social.</p> <p>Necesidad de una reflexión desde el colegio sobre los problemas éticos, morales y sociales.</p>
--	---	---

	<p>tener conciencia que nosotros también, cerca del cuatro por ciento de los niños, de los jóvenes de este país, digamos, los otros están en otro sistema, viviendo la exclusión la mayoría de los casos, viviendo mucha crisis de educación, de mala calidad, por un montón de razones que en el caso de ahora es extraño, no se, eso de moral individual, también hay un tema de moral social , que es muy importante, la intención es entender que tenemos que ir buscando respuestas y construyendo, yo creo que frente algunos temas yo creo que hay prioridad desde la cuestión de la iglesia, frente a otros temas yo creo que nosotros estamos tensionados como colegio de iglesia, yo como católica, digamos, como cristiana , ... y yo lo veo en los compañeros, en los profesores y lo veo en el colegio como institución , o sea, algo tenemos que hacer y hay que estar en un movimiento permanente de reflexión que te permite ir construyendo respuestas que sean, ... de no mejor juicio, sino respuestas que validen el cuento (...) en cierto sentido y de que seamos mejores personas, por ahí. Ahora, es un tema súper complejo, pero es que es, o sea, es más fácil dar que hacerla, es una tarea mucho más fácil, muchos niños y sus papás también, y nosotros los profesores quisiéramos hacer, (...) construcción digamos, de que hay una construcción, de que hay un espíritu curricular, y hay un espíritu educativo que se va construyendo, no es algo estático, es justamente en un año, ... en este colegio más que nada, digamos, se vive, digamos, el cambio es bastante grande en las estadísticas que exhibe, con todas las exigencias que tenemos igual, digamos. No sé si respondo tu respuesta.</p>	<p>Necesidad cristiana de generar respuestas a la inequidad social.</p> <p>Construcción colectiva de valores.</p>
CSG. D.1.13	<p>I: Sí, perfectamente, otra pregunta, esta institución en algún momento de su historia hizo un ensayo muy interesante... donde se insertaban acá estudiantes de</p>	

	<p>otro origen social en definitiva, como intentando dar algún tipo de oportunidades, esta es una acción que se esta llevando a cabo hoy día, en, a modo personal, ... usted como evalúa esto que no se este dando. Entiendo que una parte del decálogo de esta institución como tarea propone esta acción, ¿cierto? ... a modo personal, ¿a usted le gustaría, que se vuelva a intentar hacer este ejercicio? ¿Por qué?</p>	
CSG. D.1.14	<p>E: A ver, yo creo eso no fue ningún ejercicio, fue un cambio muy de fondo. En el que yo no estaba, que respondió a un impulso muy profundo, a un impulso por lo que nosotros hemos llevado como tradición, sino también como estandarte de vida, digamos, se vivió como un proceso muy complejo, por supuesto que relacionado con lo que le estaba pasando al país en ese tiempo, y desde el evangelio, yo creo, se dio la respuesta, precisamente el Padre Gerardo que fue quien lideró este, este rumbo, el estaba como a la cabeza, yo creo que era una respuesta muy evangélica desde, buscar la manera del mismo tema, o sea, como hacer que, que en nuestro país, y desde este lugar concreto, desde esta institución, que puede ser cualquier otra, digamos, pero en este caso fue el Saint George, aportar efectivamente a que la educación sea mejor para todos, eso era, y apostar a la institución y no a las personas ... yo creo que fue una experiencia hermosa, no me cabe duda de eso, con costos altos para todos los lados, para los niños que ya eran parte de Saint George y apostar a los niños los nuevos, también a los que se incorporaron que venían principalmente del sector de Lo Barnechea, un sector muy pobre, en el factor emocional para los niños fue algo muy complejo, y no me siento capacitada para evaluar si efectivamente eso fue bueno o no, son historias de vida al final, que tú no</p>	<p>Historia institucional de transformación social.</p> <p>Integración social como un aporte efectivo al mejoramiento de la educación.</p>

	<p>sabes, digamos, cuál es, difícil precisarlo. Ahora yo creo, en forma muy personal, yo pienso que estamos en otro contexto histórico, no se si fue la mejor respuesta en ese momento porque no me atrevo a juzgar tampoco, porque yo creo que sólo Dios es el que juzga, ... dependiendo del contexto, lo que yo creo en forma íntima es que sigue siendo escandaloso o más escandaloso que antes la exclusión de este país, de todas maneras, eso en forma personal, el Saint George o lo que sea, algo tenemos que rescatar entre todos para revertir, o sea, esta es una situación cada vez más dramática, no sé, si esa es la solución, yo creo que puede ser, no sé, yo creo que ahí hay que hacer una construcción mucho más de fondo, tiene que ser mucho más simétrica digamos, o sea es mucho más que ideas, no se, eso requiere una reflexión, un trabajo, que pienso que muchos de los profesores de aquí, de la congregación también la tienen, o sea no es algo que este olvidado, hay un anhelo, hay una nostalgia, porque tu crees que es una utopía lo que estamos viviendo, el punto está en como esa utopía tal vez sigan siendo reales hoy día y mirando hacia delante y tratando de que ya no sea una utopía en el presente de hoy, ... que sea también con hartos coraje, yo creo que se necesita mucho coraje, mucha valentía, mucha valentía, y yo ahí me manejo fuerte en hacerlo, digamos, yo no sé si es un referente, pero ojalá, porque son proyectos no individuales, son proyectos colectivos y pienso, y pienso que, lo que piensa el colegio es muy fuertemente iluminados por una indicación evangélica, digamos, un evangelio vivo, un evangelio que desafía, un evangelio que está marcado muy fuertemente en el proceso latinoamericano, ... no sé, como reencantar eso, yo creo que hay muy fuertemente, hay proyectos distintos que han funcionado dentro de la congregación, hermoso, el</p>	<p>Imposibilidad histórica de integración social en el colegio.</p> <p>Anhelo de superar la desigualdad social.</p> <p>Anhelo de superar la desigualdad social.</p> <p>Posición política institucional condicionada por su postura religiosa.</p>
--	---	---

	<p>cuento de los profesores pero es un poquito más desintegrado, yo creo que como colegio en ese sentido, no, fue bonito cuando apareció Machuca, que generó, nosotros los vimos en casi todos los cursos grandes, grandes digamos de 7° pa' riba, es una película que la han visto los padres unas cien mil veces, y, claro eso generó, porque Andrés el director también estudio acá y claro yo creo que vino una nostalgia muy bonita, hay una nostalgia hermosa, pero falta generar no sé en cosas concretas, bueno, queda una tarea probablemente que esta ahí, individual, yo creo que para muchos individual todavía pendiente y con dolor, yo diría que con hartó dolor, que es más haya de este colegio, porque en muchos sentidos reclamamos, discutimos cualquier cantidad, que esto, que lo otro. Sin embargo cuando ya tenemos que hacer una reflexión más de fondo, tenemos clarísimo que estamos en un lugar privilegiado en todo sentido, o sea, desde el entorno, que es precioso, aquí es grato muy grato, a todo lo que aquí ocurre, entonces, pero yo creo que hay mucho consenso en muchos profesores, la mayoría yo diría, de que no es la realidad del país, y eso duele, duele muy profundamente, y mientras este eso, vamos a tener que ir generando acciones también que puedan revivir nuestras utopías.</p>	<p>Falta de instancias concretas para la generación de transformaciones.</p> <p>Obligación moral de generar instancias de transformación social, debido a su posición privilegiada.</p>
CSG. D.1.15	<p>I: Las instituciones de alguna forma son influidas por las personas, pero también las instituciones influyen en las personas. ¿Usted me señalo que entro en los años 80', cómo de alguna forma el paso por el Saint George, que se mantiene hasta hoy día ha influido en la visión que usted tiene del mundo?</p>	
CSG. D.1.16	<p>E: La preguntita. Bueno yo creo que cuando llegue al colegio en el año ochenta y siete tenía veintisiete años, me había separado recién, tenía dos niños chiquititos y una guagüita. Yo iba mucho a la iglesia, muy</p>	

	<p>metida en los paros universitarios, porque había que meterse un poquito más, claramente, porque era un tema latinoamericano digamos, el tema de la liberación y todo eso, y llegue aquí y asumí al tiro de profesora jefa, porque aquí siempre hay una situación de estrés, uno llega y al tiro tienes que hacer mil cosas, nadie te dice nada, tienes que ubicarte, porque todo el mundo da por hecho que tienes que manejar, y si sobrevives el primer día, sigues por muchos años.</p> <p>Y yo creo que toda esa experiencia primera indudablemente, es, mucho más importante que la experiencia universitaria, en términos de la parte académica, de cátedra, no en lo que pasaba fuera de la sala de clases sino en lo que pasaba adentro, fue mucho más importante mi experiencia acá en el colegio. Viví una experiencia, y la hemos compartido mucho acá en el colegio con compañeros que entraron en esos años, o incluso mayores, porque los hay también, de que hicimos universidad, hicimos pedagogía, desde lo práctico, y desde la reflexión, o sea reflexión y acción aquí es lo normal, y en ese tiempo era mucho más normal, había más tiempo, había otro cuento, muy bonito, muy importante, y claramente eso me hizo cambiar mi manera de entender lo que era la educación digamos, el mundo cotidiano, lo que era la sala de clases, mi relación con los alumnos, una relación mucho más horizontal. Por supuesto que también hay una autoridad digamos, no es que fuéramos como un amigo de los alumnos, somos adultos, pero, pero una relación mucho más fluida, mucho más cercana, menos autoritaria en ese tiempo, porque teníamos terror de ser autoritario, porque estamos marcados por el otro señor que estaba afuera digamos, entonces yo creo que sí, claro, marco una manera de entender la educación y una manera de hacer educación, en lo</p>	<p>Valoración de la práctica por sobre la teoría en la formación docente.</p> <p>Relación horizontal del profesor con los estudiantes.</p> <p>Apropiación de los valores ideológicos</p>
--	--	--

	<p>cotidiano, en lo concreto, que, yo creo que no lo habría tenido en otro lugar en ese momento.</p> <p>Estábamos nosotros además avanzando en el proyecto curricular, en el proyecto educativo, hicimos un cambio curricular muy importante, que fue discutir, pelear, y fue una pelotera más o menos grande, que demandó mucha parte de nuestro sueldo, mucho cansancio, pero, que nos puso.</p>	<p>institucionales por parte de la directiva.</p> <p>Construcción colectiva de valores.</p>
--	--	---

FICHA DE TRABAJO

Muestra N ° CSG E. 1

1-. Antecedentes Generales

- a- Nombre** Ariel Azar.
- b- Actividad** Estudiante.
- c- Institución Escolar** Colegio Saint George.

2-. Antecedentes de Investigación

a- Fecha 01 de DICIEMBRE DE 2006 **Hora** 16:00 **Lugar** Sala de Entrevistas CSG.

b- Observaciones

3-Trascripción Entrevista

a-Nomenclatura

Frase incompleta, por ruido o mala pronunciación.	(...)
Pausa	...
Afirmación o Espejo que no rompe con la oración	-espejo-
Investigador	I
Entrevistado	E

b-Texto

Nº	Entrevista	Proposiciones.
CSG. E.1.1	I: La primera pregunta Ariel, tiene que ver con ¿cómo te sientes tú estando en el colegio, en tu estadía en el colegio?	
CSG. E.1.2	E: Bueno, yo llevo, yo estoy desde pre-kinder en el colegio, me tuve que ir por un tiempo porque me fui a vivir fuera de Chile, ... pero siento que es un colegio en el que es fácil crear relaciones con otras personas, con los profesores principalmente, hay una relación muy cercana con profesores, se puede en el fondo crear como amistad con algunas personas que quizás en otros colegios no se puede: con inspectores, el propio rector, jefes de área, etc., ... además, ..., bueno es un colegio bastante amplio en el cual tanto en infraestructura, entonces se puede, hay como bastante libertad para ocupar los espacios pa' poder en realidad moverse como uno quiera, y obviamente tampoco es hacer lo que uno quiera, tenis que ir a todas las clases y todo, pero, siento que es un colegio con bastante libertad en ese sentido.	Cercanía con todos los funcionarios académicos. Libertad como autonomía no como libertinaje.
CSG. E.1.3	I: Relacionado con eso, ¿qué cosas son significativas para ti, de lo que te ofrece ésta institución?	
CSG. E.1.4	E: Principalmente, como te dije, la relación profesor-alumno, es como muy cercana, y bueno, como más concretamente las actividades extracurriculares, que siento que es como una apertura también a las distintas ideas que se puedan crear, ... se crea	Se valora la cercanía con el profesor como base de las relaciones intraescolares.

	constantemente en clases un debate de distintos temas, eso me parece como bastante interesante de que se de acá en el colegio.	Ejercicio constante de construcción y debate de opiniones.
CSG. E.1.5	I: ... ¿Tú crees que los estudiantes del colegio, tú mismo, tienen la capacidad de proponer y generar instancias de participación?	
CSG. E.1.6	E: Sí, sí, de hecho por ejemplo para darte un ejemplo concreto, ... todos los años ahora se está haciendo un encuentro juvenil para la participación en democracia, ya, que bueno consiste, en el primer año fue porque era un año de elecciones, vieron los distintos precandidatos presidenciales, se habló, se debatió de distintos temas, con gente de otros colegios. Este año también se va hacer como la democracia en los colegios, y, siento que, que, se crean instancias donde los alumnos pueden dar su opinión y crear distintos proyectos, a partir de distintos temas, como lo estamos haciendo nosotros en la misma academia, ... para crear proyectos, aparte de que bueno tenemos la suerte de tener también la capacidad de poder crearlos por infraestructura, etc.	Participación política extracurricular basada en la discusión de temas contingentes.
CSG. E.1.7	I: Ya, ¿hay algo, alguna instancia del colegio que limite la participación de los estudiantes, o que impida que los estudiantes participen?	
CSG. E.1.8	E: A ver, obviamente no hay la libertad cien por ciento, en el sentido de pedir, no sé, haber es que no sé si hay una limitación porque en el fondo se crean los espacios, uno puede proponer proyectos al centro de alumnos, formar parte del centro de alumnos, hablar con directivos, en el fondo, pero creo que este colegio si uno se propone algún proyecto se puede, es fácil, se crean las instancias para poder hacerlo, en ese sentido. También obviamente se crean limitaciones también en las clases, tampoco se puede hablar de cualquier tema, no de que	Apoyo institucional a la presentación y propuesta de proyectos fundamentados por los estudiantes.

	se censure, sino que no podí llegar y poner un tema de clases, porque, existe una malla, existen cosas que hay que hacer, pero creo que hay bastante libertad en el sentido de crear proyectos en el fondo.	Posibilidad de proponer actividades dentro del marco del funcionamiento académico.
CSG. E.1.9	I: ¿Este es un colegio católico? ¿Cierto?	
CSG. E.1.10	E: Sí.	
CSG. E.1.11	I: ... ¿Existe la imposición del credo católico en el colegio?	
CSG. E.1.12	E: A ver, es que cuando uno chico, no hay, en este colegio nada es obligación en sentido católico, o sea te piden un certificado de bautismo para entrar al colegio, me entendí, pero no hay como una imposición, de hecho la primera comunión en este colegio ya se volvió como una tradición, todos la hacen porque cuando uno es chico, quizás esta más, como no sé, ligado a los papás, los papás como que te dicen que te que hacer y todo, pero por ejemplo, de seiscientas personas se confirmarán que, máximo veinte, en el sentido de que el colegio no te impone la religión, en el fondo tenemos teología dos horas a la semana, pero por ejemplo en teología mismo se crean debates y todo, porque no, no se censuran ciertos temas que quizás, en otros colegios católicos si, y el colegio tiene una apertura bastante grande en cuanto a los laicos, a los agnósticos, perdón, que creo que, que es bastante bueno porque en el fondo se crea como te dije, una apertura y te aseguro que más del cincuenta por ciento en este colegio son agnósticos, en ese sentido no se impone el credo católico.	Impera la cultura religiosa. No existe imposición religiosa de forma explícita.
CSG. E.1.13	I: Ariel, ¿tú podrías definir alguna posición política en este establecimiento?	
CSG. E.1.14	E: A ver, es un colegio bastante amplio en el tema, el agua política bastante amplia, pero haber, acá por ejemplo salió Jovino Novoa, o sea tenemos, y también salieron figuras de izquierda, como, no sé, ... bueno no se me ocurre nadie en este minuto.	No existe línea política clara, se podría hablar de pluralismo político.
CSG. E.1.15	I: José Miguel Insulza.	

CSG. E.1.16	E: Eso, Insulsa salió de acá, en el sentido de que bueno, hay una gama, haber tenemos militantes humanistas, comunistas, o sea tenemos una gama política bastante amplia. Pero ciento que es un colegio bastante preocupado por la cuestión social, entonces, en ese sentido quizás estereotipados por otros colegios católicos y como el mismo nivel económico, de repente somos como los de izquierda de quizás los más como cuicos en ese sentido, pero no sé no, no, no, no le pondría un tinte, un tinte político, por el hecho de que hay varias, hay mucha gama.	Valoración desde los “otros colegios” como de izquierda.
CSG. E.1.17	I: Amplitud.	
CSG. E.1.18	E: Claro.	
CSG. E.1.19	I: ¿Cómo definirías el trato hacia los estudiantes de parte de los profesores y de los directivos?	
CSG. E.1.20	E: Como te dije anteriormente es bastante cercano, en el sentido de que uno puede acercarse a un profesor conversar con él, hay profesores que en le fondo, por decirlo de alguna manera, se vuelven amigos de sus alumnos, obviamente hay profesores que son un poco más, más lejanos, pero la mayoría son muy cercanos a los alumnos, se pueden crear instancias de conversación fuera de clases, ... con los directivos mismos, uno puede ir perfectamente a su oficina y conversar, cuando se crea algún problema se puede resolver directamente con un directivo y no necesariamente como pasar por un proceso tan como limitado. Creo que en ese sentido es bastante cercana la relación alumno- profesor, y es bastante buena no veo como que el profesor imponga sus reglas, y sea tan cerrado, y tan cuadrado en ese sentido.	Dialogo horizontal con los distintos actores de la institución. No existe en la práctica docente una imposición de reglas de forma autoritaria.
CSG. E.1.21	I: ... ¿Cuáles son los valores que tú crees que el colegio más resalta?	
CSG. E.1.22	E: ... Principalmente la solidaridad, en el sentido de que muchos proyectos quizás paternalistas, pero es lo que se puede hacer digamos, en relación a no sé trabajos de	Ayuda social desde la caridad. Imposibilidad de trabajo

	<p>verano, colonias, misiones, cosas como en el fondo como las promueve el colegio como ayuda al prójimo, ya ... La solidaridad, bueno se han hecho campañas por honestidad en ese sentido, bueno valores católicos principalmente, respeto a los demás, respeto a la vida en general, quizás no todos los comparten, pero son los que promueve principalmente el colegio.</p>	<p>con mayor profundidad.</p>
CSG. E.1.23	<p>I: ¿Tú crees que el colegio influye en la manera en que miras la realidad?, lo que llevas en el colegio, este tránsito desde pre-kinder me dice que estas, ese tránsito por el colegio a influido en la manera en que tú miras la realidad.</p>	
CSG. E.1.24	<p>E: ... Bueno yo creo que ahora más grande también, se crea un tema como con estos mismos trabajos de veranos colonias, etc., de ver otras realidades que nosotros no vivimos a diario, nosotros vivimos con nuestros compañeros, nos movilizamos del colegio a la casa, y vivimos siendo directos, en el barrio alto, y sería la realidad que tenemos, entonces a través de estos proyectos se nos abren otras realidades, otras maneras de ver en el fondo lo que está pasando, lo que realmente está pasando, nosotros somos una minoría dentro de nuestro país, por lo tanto creo que el colegio si te ayuda a mirar las otras realidades que para uno no son tan comunes, y te ayuda también a crear una conciencia social, que quizás no sé crea en todos lados, y que por eso también, bueno como te dije, promueve la solidaridad, la ayuda a los otros, y por eso es un colegio en que en general se ve al alumnado muy preocupado de lo que está pasando.</p> <p>Por ejemplo pa' ahora, pa' la revolución de los pingüinos, el colegio estaba muy preocupado de lo que estaba pasando, estuvimos dos días, no en verdad tres, con jornadas como reflexivas, incluso un día nosotros mismos los alumnos decidimos</p>	<p>Proyectos de asistencia como oportunidad de conocer otras realidades.</p> <p>Colegio ayuda a mirar otras realidades, a crear conciencia social.</p> <p>Compromiso con problemas de educación a nivel nacional.</p>

	<p>parar clases, pero, en el sentido de reflexión, reflexionamos un día por nuestra propia decisión, o sea veo que es un colegio bastante preocupado por lo que pasa es su entorno, o sea no sólo en su entorno, sino también en todo el país digamos.</p>	
CSG. E.1.25	I: ¿Hay espacios para hablar de temas sexuales en el colegio?	
CSG. E.1.26	<p>E: Sí, sí, de hecho por ejemplo ahora mismo en teología estamos viendo obviamente el tema sexual, teología, desde el punto de vista cristiano, pero hay jornadas de sexualidad, se crean las instancias, por ejemplo ahora en biología, también estamos viendo un tema relacionado con los anticonceptivos, los distintos tipos, o sea, se crea una instancia total y de debates, por ejemplo del aborto, de la píldora del día después, que en clases se debaten muchos esos temas, bueno que en este caso es teología y biología, entonces sí se crea una participación de los estudiantes en relación a temas de sexualidad.</p>	Participación de los estudiantes en relación a temas de sexualidad.
CSG. E.1.27	I: ¿Se puede pololear dentro del colegio?	
CSG. E.1.28	<p>E: Sí, sí, obviamente siempre y cuando no perjudiquen las clases y todo, pero no hay ningún problema en realidad.</p>	Libertad como autonomía no como libertinaje
CSG. E.1.29	I: ¿Hay espacios dentro del colegio que estén destinados para sancionar a los estudiantes?	
CSG. E.1.30	<p>E: Sí, sí. A ver, hay como te digo, una relación cercana, pero al mismo tiempo hay un reglamento que fija el colegio, que hay que en cierta manera cumplirlo, bueno tenemos sanciones de condicionalidad, después te pueden echar del colegio, o sea se crea la instancia, hay un consejo incluso que a veces cuando hay alumnos condicionales y pasa algo, se juntan y evalúan que si el alumno sigue en el colegio o no. O sea existen las instancias como de sanción a los alumnos.</p>	Normas escolares vistas como ayuda al funcionamiento institucional.
CSG. E.1.31	I: ¿Tú piensas que esas instancias tienen aspectos educativos, o son meramente	

	represivas?	
CSG. E.1.32	E: Aquí al menos en este colegio represión no hay, pero, pero por un tema de una cuestión, que este colegio impone, no, no impone perdón, como que te da disciplina en ese sentido, cuando no se cumple de cierta manera el colegio pasa a condicionalidad etc., entonces si no se cumple, se crean estas instancias, pero desde mí parecer, a veces pueden llegar a ser quizás muy exageradas, y en ese sentido no represivas pero, pero exageradas, echar a un alumno por alguna cuestión de disciplina que se realizó, pero represivas no creo.	Se conciben las normas como no represivas, pero si exageradas.
CSG. E.1.33	I: ¿Hay cierto ánimo de educar en las sanciones que se dan?	
CSG. E.1.34	E: Claro, en el fondo crear, ... sí o sea perfectamente, creo que, que como te dije, en algunos consejos como que se exagera, y ahí como que no se está educando mucho, y ahí, a través de eso como que se genera un miedo quizás hacia otros alumnos, pero creo que en la mayoría de los casos es por una cuestión de, de, quizás pasa que terminai como educando al resto y no al que sancionaron, pero claro como te digo, bueno ha habido problemas también del centro de alumnos, que por ejemplo la dirección del colegio a tomado medidas. Bueno, la dirección del colegio está separada del centro de alumnos, y ha tomado medidas en las que el centro de alumnos no esta de acuerdo, y se crean, no sé instancias de debate sobre los mismos temas, pero creo que a veces son educativas o a veces exagerados, pero en ningún caso represión	La sanción como forma de educación a los otros. Separación entre el centro de alumnos y la dirección del establecimiento.
CSG. E.1.35	I: ... ¿Has considerado en algún momento cambiarte de colegio?	
CSG. E.1.36	E: No, no. La verdad es como te dije, viví fuera de Chile, y ahí tuve que estar en otros colegios, pero me gusta mucho como el estilo del colegio, a parte de que la calidad, calidez perdón, de los compañeros, ... bueno somos hartos también, pero se produce	Calidad educativa se conjuga con la calidez de trato.

	<p>como un, dentro del curso como un compañerismo, entonces, me gusta como el estilo del colegio, a parte la relación con los profesores, por eso en la realidad no sé como será en otros colegios, o sea en los que he estado algunos tenían más cercanías con profesores, y otros menos, más lejanos, pero, así dentro de Santiago mismo no sé de otros colegios, pero me gusta mucho el estilo de este colegio, entonces no, no le he pensado.</p>	<p>Se acepta con agrado el estilo del colegio.</p>
CSG. E.1.37	<p>I: ¿Sientes alguna responsabilidad por ser alumno de este colegio? ¿Responsabilidad social quizás?</p>	
CSG. E.1.38	<p>E: Responsabilidad social sí. Siento que el nombre del Saint George no por creerse el cuento ni nada, pero a lo largo de la historia como que ha sido trascendental quizás en algunos casos, entonces creo que es una, una responsabilidad social, creo que todo alumno del Saint George debería tenerla, a parte que, que tiene los medios para poder ayudar a otras personas, a parte de que también siento una responsabilidad a veces, en realidad es un problema quizás de todos los georgeanos, de creerse como muy, muy georgeanos en ese sentido, y de no por ejemplo, ensuciar la imagen del colegio quizás, en ese sentido, no de mala manera y creerse, o yo soy georgeano, sino que, porque es tu colegio, y te gusta tu colegio, entonces te gusta de que tu imagen también este, sea bien vista, y bueno obviamente una responsabilidad social.</p>	<p>Responsabilidad social ligada al prestigio del colegio.</p>
CSG. E.1.39	<p>I: Ya respondiste un poco, pero expláyate un poco más. ¿Tú y tus compañeros participaron en las movilizaciones de los secundarios?</p>	
CSG. E.1.40	<p>E: Sí, o sea como te dije ..., bueno cuando todo esto se supo se creo, instancia que no existe muy poco dentro del colegio, algo parecido al CODEPU, se juntaron todos los presidentes de curso, ... se debatieron los</p>	<p>Participación estudiantil preocupada por la información y el debate de ideas.</p>

	<p>temas por presidentes de curso, qué se hacia, si se paralizaba, si seguían las decisiones del ACES, bueno el colegio fue uno de los primeros colegios privados en unirse a la asamblea de estudiantes secundarios, ... tomo varias decisiones obviamente las que estaban a nuestro alcance, porque también nosotros pensamos que a veces tomar decisiones como colegio privado no iba a servir de mucho tampoco, porque nosotros tampoco creamos cierta presión ante al gobierno, ni mucho menos, por paralizar. Pero como te digo se crearon instancias de reflexión, tres días, lo cual para el colegio fue, para la dirección nos respaldo durante dos días, uno fue decisión nuestra, o sea se creo, dentro de los alumnos se creó en el fondo conciencia, y que se supiera del tema y de lo que estaba pasando con nuestros compañeros de todo Santiago digamos.</p>	<p>Imposibilidad de trabajo con mayor profundidad debido al carácter económico del colegio.</p> <p>Construcción y creación de conciencia estudiantil.</p>
CSG. E.1.41	<p>I: ¿Cómo fue la relación cuando ustedes decidieron paralizar, con la dirección del colegio? ¿Hubo apoyo? ¿Hubo...</p>	
CSG. E.1.42	<p>E: Mira, la primera vez fue una como decisión entre el centro de alumnos y la dirección, incluso la dirección decidió no hacer clases un día, se hicieron actividades culturales, de reflexión, y bueno eso fue dos días. Y un día los alumnos, se hizo una reunión de presidentes de curso en la mañana y se decidió paralizar clases, también por una cuestión, bueno nosotros fuimos ... como muestra de apoyo, marchando hasta la Municipalidad de las Condes, ochocientas personas más o menos, o sea se creo, todo eso a decisión de nosotros mismos, y, bueno ese día que nosotros mismos paralizamos, la dirección no se si apoyó pero no nos puso ninguna medida de represión, incluso algunas pruebas la dirección permitió no hacerlas. Claro que hubo un día, que tuvimos que venir todo el colegio un sábado, pero, pero</p>	<p>Apoyo institucional v/s aceptación de las medidas estudiantiles.</p>

	no hubo ningún problema, no hubo ninguna medida de represión de parte de la dirección a los alumnos, por paralizar clases digamos.	
CSG. E.1.43	I: Para ti, ¿cuál es el rol que cumplen los estudiantes dentro de la sociedad?	
CSG. E.1.44	<p>E: Creo que, bueno a parte de ser como la típica frase que quizás este un poco trillada, el futuro de nuestro país... creo que son muy importante en el sentido de que... son lo que, basando en son el futuro, lo que va a representar a nuestro país más adelante, lo que se va a basar Chile en un futuro, no muy lejano tampoco, y además creo que aparte de ser más, es que no sé como decírtelo en realidad.</p> <p>Se ha creado un movimiento social como estudiantes, independiente del tiempo, del color político, que ha sido muy importante, que ha sido muy escuchado, y eso principalmente, que creo que a los estudiantes les interesa en Chile tener una buena educación, para poder hacer después que nuestro país sea mejor.</p> <p>Que cursi suena eso.</p>	<p>Jóvenes base del país que será más adelante.</p> <p>Importancia de la organización para el logro de objetivos en todos los niveles.</p>
CSG. E.1.45	I: Ariel, quedan unas preguntas que son las últimas. ¿Tú te declararías a favor o en contra de que en los colegios se repartieran preservativos?	
CSG. E.1.46	<p>E: Yo a favor, totalmente. Creo que es una decisión que es netamente de cada persona el iniciar relaciones sexuales, cuando quiera, y creo que bueno, quizás en este colegio no sería necesario, porque quizás todos tenemos la plata para poder comprarnos un condón, pero creo que es fundamental si se quiere tener una prevención de enfermedades de transmisión sexual, y disminuir los embarazos de adolescentes, creo que es fundamental repartir en los colegios preservativos, y además creo que un condón no va hacer que se empiecen, más temprano aún, de lo que se están empezando hoy en día, las relaciones sexuales. Entonces me parece totalmente que sí, que, que se</p>	Responsabilidad sexual individual.

	repartan preservativos en los colegios.	
CSG. E.1.47	I: ¿Te declararías a favor o en contra del aborto?	
CSG. E.1.48	E: Mira, yo, es bien difícil la decisión, de opinión. Yo estoy a favor digamos, en el sentido que creo que es decisión de la mujer que va a tener al hijo, el decidir tenerlo o no, me parece en todo caso que por ejemplo se tiene responsabilidad quedar embarazada, porque no hubo cuidado, que también junto a ese no haber cuidado por lo mismo de la pregunta anterior, cuando me preguntaste del condón etc., ... pero me parece que por ejemplo en un caso de violación, o de no sé, cualquier cosa de ese estilo, estoy totalmente a favor, creo que sería un peso tener un hijo que fue producto de una violación, o incluso no sé, o sea, quizás no en alguno de los casos de irresponsabilidad, pero bueno, a mí por lo menos se me hace muy difícil la decisión, en el sentido de que bueno en este colegio obviamente al ser también católico es totalmente contra el aborto, ... yo no sé me considero agnóstico, pero últimamente se ha creado un debate en este colegio sobre el aborto que también hace ver otros puntos de vista, que no son falsos y que hay que tomarlos en cuenta, que entonces, siento que todavía no tengo una opinión formada en el cien por ciento. Pero por ahora yo soy pro-aborto.	Responsabilidad sexual ligada a la madurez en la aceptación de las consecuencias. Apropiación y arrastre de la moral del colegio.
CSG. E.1.49	I: ¿Te declararías a favor o en contra de los matrimonios homosexuales?	
CSG. E.1.50	E: A Favor totalmente. Creo que, que un homosexual tiene el mismo derecho que un heterosexual a casarse, y formar familia. Todavía como te dije en el caso del aborto, no tengo una opinión formada en si deban adoptar hijos o no, porque no sé, no conozco hechos concretos, ni que pasa con ese hijo en temas como sociológicos, no, no conozco eso, pero siento que un homosexual tiene totalmente derecho a casarse igual que un heterosexual.	Respeto activo frente a la diversidad sexual.

CSG. E.1.51	I: Por último, ¿tienes conocimiento de personas homosexuales dentro del colegio?	
CSG. E.1.52	E: No, no conozco a nadie, por lo menos no dentro de mis compañeros, pero no sé, (ríe) no sabría decirte en realidad si en este colegio tendremos compañeros homosexuales o no.	
CSG. E.1.53	I: Si tú pudieras imaginar que alguno de tus compañeros fuera homosexual, y es fuera público digamos. ¿Cómo piensas tú que sería la reacción de la dirección del colegio con respecto a ese compañero?	
CSG. E.1.54	E: De la dirección yo creo que no habría problema, bueno independiente del colegio que sea católico o no, y si hubiera algún problema te aseguro de que los profesores serian los primeros en, no sé, hablar con la dirección, hacer algo. Y yo creo, que si hubiera algún problema los alumnos también, no sé si de la boca pa' fuera, pero habría algún problema con la dirección, se crearía alguna instancia como de roce con la dirección, entre el centro de alumnos y éste. Y te digo de la boca pa' fuera porque yo creo que la mayoría de los alumnos, sería fuerte, porque no es común en este colegio, tener algún compañero homosexual, entonces creo que sería no muy bien visto, pero eso, eso principalmente.	En el discurso se plantea tolerancia, pero en la práctica se tensionaría la relación. Discriminación sexual debido al desconocimiento de estos casos.
CSG. E.1.55	I: Bueno Ariel te quiero dar las gracias, por tu tiempo, la entrevista.	
CSG. E.1.56	E: De nada.	

FICHA DE TRABAJO

Muestra N ° CSG. EA. 1

1-. Antecedentes Generales

- a- Nombre** Sebastián Donoso.
- b- Actividad** Ex alumno.
- c- Institución Escolar** Colegio Saint George.

2-. Antecedentes de Investigación

a- Fecha 24 DE NOVIEMBRE 2006 **Hora** 22:00 **Lugar** Domicilio particular.

b- Observaciones

3-Trascripción Entrevista

a-Nomenclatura

Frase incompleta, por ruido o mala pronunciación.	(...)
Pausa	...
Afirmación o Espejo que no rompe con la oración	-espejo-
Investigador	I
Entrevistado	E

b-Texto

Nº	Entrevista	Proposiciones.
CSG. EA.1.1	I: Por favor dime tu nombre, y el año de egreso y la institución en la que estudiaste en la enseñanza media.	
CSG. EA.1.2	E: Sebastián Andrés Donoso Contreras, salí el 2005 del Saint George.	
CSG. EA.1.3	I: Ya. Bueno la primera pregunta dice: ¿cómo recuerdas tu estadía en el colegio? Brevemente intenta describirla. Por ejemplo partiendo, pensando, con ¿qué situaciones te marcaron?	
CSG. EA.1.4	E: Fueron catorce años, tengo hartos recuerdos... los proyectos pastorales me marcaron mucho.	Proyectos pastorales como marca del colegio.
CSG. EA.1.5	I: ¿Por qué?	
CSG. EA.1.6	E: Porque es conocer otro mundo, no se, ir a poblaciones a arreglar los techos, ir en la noche a darles pan y conversar con la gente que vive en la calle, son cosas que te alimentan el alma, es interesante. Además los profesores que tienen un trato personal contigo y a los cual es más que un instructor son súper valiosos.	Trabajo social como alimento para el alma. Rescate de la relación cercana con el profesor.
CSG. EA.1.7	I: Ya. Pero eso es como por la parte de, por decirlo de alguna forma es como la oferta del colegio, para que esto tuviera un tipo de efecto se supone que el accionar de los mismos estudiantes de alguna forma debe ser coherente con la propuesta, ¿tú crees que de alguna forma que tu accionar personal condicionó este tipo de experiencia que tuviste en el mismo colegio?	

CSG. EA.1.8	E: Absolutamente, sí hubo compañeros que nunca participaron en algún proyecto ni nada y salieron sin ningún compromiso social, ni nada por estilo.	Compromiso social depende del espíritu de ayuda personal.
CSG. EA.1.9	I: ¿Qué pasaba con estos compañeros, era voluntario este tipo de actividades?	
CSG. EA.1.10	E: Siempre fue voluntario.	Participación Voluntaria en actividades sociales.
CSG. EA.1.11	I: ¿No había algún tipo de castigo o de presión por parte del colegio?	
CSG. EA.1.12	E: No.	
CSG. EA.1.13	I: ¿No?	
CSG. EA.1.14	E: Bueno es católico y allí hay problemas, porque tenés que ir a misa, habían misas de curso, a mí me daba mucha lata ir, pero a los proyectos pastorales o asistir a cosas extracurriculares son completamente funcionales o hacer deporte también es otra cosa súper significativa.	Libertad religiosa en entredicho. Importancia de actividades extracurriculares como espacios de significación.
CSG. EA.1.15	I: ¿Ser católico es una condición necesaria para entrar a este liceo?	
CSG. EA.1.16	E: Cuando yo entre no, yo tenía compañeros que eran ateos, y pero de chicos, tuve compañeros que no hicieron la primera comunión cuando en quinto básico, pero esa es mi realidad, a mí me parece que ahora a cambiado mucho, los papás deben estar casados o y no estar separados, o una cosa que me llamo mucho la atención es que los niños chicos celebran el cuatro de Julio porque la congregación es gringa, pero yo nunca lo celebre. Entonces ha cambiado mucho.	Cambio institucional de tipo religioso: política religiosa estricta.
CSG. EA.1.17	I: Con respecto, por ejemplo cuando tu estabas en el liceo tus compañeros que se declaraban ateos, ¿Qué pasaba con ellos desde el punto de vista, no se, tenían libertad para entrar o no entrar a la clase de religión por ejemplo? Que igual es un espacio...	
CSG. EA.1.18	E: No, siempre fue obligatorio religión pero todas las visiones fueron súper respetadas,	Libertad religiosa en entredicho.

	<p>por ejemplo se estudiaron otras religiones o pensadores ateos, aunque los profesores no eran muy competentes porque todos eran seminaristas que no habían terminado, entonces no tenían nada más que hacer entonces se dedicaron a hacer clases de religión. Pero, pero no estoy obligado a nada, y además en ese factor te enseñan catolicismo como es, entonces si uno sale del colegio siendo católico porque realmente uno sabe a lo que está metiendo y muchos no lo somos y no creemos en nada porque sabemos lo que significa creer realmente y no es eso lo que nosotros sentimos, porque allí te dan teología.</p>	<p>Formación religiosa centrada en la teología con el fin de conocer en profundidad las creencias.</p>
CSG. EA.1.19	<p>I: Pasando a otra pregunta, ¿cómo tú definirías el trato de parte de la institución, entendiendo la institución como los profesores, los directivos, los funcionarios, etc., etc., con respecto a los estudiantes?</p>	
CSG. EA.1.20	<p>E: ... Funcionarios son los auxiliares y muy buena, como que estábamos afuera y estaban ellos y nos poníamos a conversar, o cuando se nos caía la pelota al techo y les pedíamos a uno y la sacaba, súper simpáticos y cada vez son menos, de los profesores depende, obviamente hay profesores con los que te amigas y hay de todo, pero en general un trato bien horizontal yo a todos los llame por su nombre y había una libertad de trato</p>	<p>Diálogo horizontal con los todos los funcionarios del establecimiento.</p> <p>Existencia de libertad de trato.</p>
CSG. EA.1.21	<p>I: ¿Sentían que se podían expresar libremente?</p>	
CSG. EA.1.22	<p>E: Sí.</p>	
CSG. EA.1.23	<p>I: ¿Sentían, por ejemplo, que la opinión de los estudiantes era tomada en cuenta en decisiones más o menos importantes, considerando por ejemplo la organización estudiantil, que injerencia tenían ustedes de ese punto de vista en las cosas que ocurrían dentro del liceo?</p>	
CSG. EA.1.24	<p>E: Cero. Bueno había, hay un centro de estudiantes pero los estudiantes mismos no quieren, no se animan a ir a participar más</p>	<p>Poco interés de los estudiantes por tener una participación de</p>

	allá de ir a barras en algún campeonato de atletismo o cosas así, entonces un centro de estudiantes por si sólo no puede hacer nada si es que la mayoría no quiere hacer cambios. Yo personalmente vi a la dirección súper ajena a mi y nunca me intereso interactuar con ellos, más le interesaba a ellos hablar conmigo, siempre los vi muy lejano bueno descartando al rector porque era cura entonces participaba en otras cosas entonces desde esa forma nunca lo viste como un rector porque siempre fue cura y eso te da un cierto respeto y además participar en otras actividades te hacia no verlo como un superior.	tipo política. Importancia de una organización que integre a los estudiantes. Distancia personal con la dirección.
CSG. EA.1.25	I: ¿Qué pasaba con la otra gente de la dirección?	
CSG. EA.1.26	E: Me caían pésimos.	
CSG. EA.1.27	I: ¿Por qué? ¿Qué problema había?	
CSG. EA.1.28	E: Porque, el problema es que empezaron a poner a gente que no había estado en el colegio entonces se trato al final de haber una optimización dejando de lado lo que era el como trabajo social y más yéndose a lo que es lo académico para tener buenos rendimientos en lo que es la PSU o el SIMCE, entonces lo otro para mi gusto se perdió y por culpa de la dirección que nos daba normas que era estricto, demasiado estricto, como que...	Cambio institucional hacia una optimización por sobre el trabajo social. Preponderancia del ámbito académico.
CSG. EA.1.29	I: Oye y dentro esta nueva dirección tú estas explicitando un tipo de quiebre, ¿en qué? dentro de los doce años que estuviste ¿en qué año se dio esto? ¿este cambio de dirección es un cambio de objetivos?	
CSG. EA.1.30	E: Si, cuando cambiaron al rector de séptimo a octavo, porque pusieron a un rector, a otro cura pero que había llegado de Estados Unidos recién, hablaba poco ingles no conocía a la institución, bueno había estado un año creo antes pero nada significativo y él le dio ese enfoque academicista, bueno, a mí me molestó personalmente porque fue estricto, yo	Cambio institucional como consecuencia de cambio de rector. Preponderancia del ámbito académico.

	estaba acostumbrado a entrar a las clases que quería, siempre me podía escapar porque el colegio es bien grande y entonces esto de entrar a clases, que te molestasen si no entrabai, como que había, había una responsabilidad pero que era más tuya, mientras que él vio un cambio siendo que, que era más una obligación y yo nunca lo entendí así.	Educación como obligación.
CSG. EA.1.31	I: Rescatando esto mismo que tú me estas contando, ¿cuáles serían los valores de combate, de frente de esta nueva directiva?, que es la actual en definitiva que está en el establecimiento. ¿Cuáles serían estos valores que este grupo resalta más?	
CSG. EA.1.32	E: Bueno ahora del 2004 al 2005 cambiaron la directiva, va cambiando cada seis años y es el rector antiguo que estuvo antes de este.	
CSG. EA.1.33	I: Ya. O como institución entonces, como institución en general, ¿cuáles son los valores fundamentales para poder hacerse una idea de esta institución?	
CSG. EA.1.34	E: Que los valores los hace uno mismo, porque si uno, todo depende de uno, si uno no quiere unirse al proyecto... te hace ser, te hace ser crítico.	Construcción propia de valores.
CSG. EA.1.35	I: Pero esos proyectos, disculpa la interrupción, ¿son proyectos que no se dan en todas las instituciones?	
CSG. EA.1.36	E: Ah no se dan en muy pocos y por lo menos a mí me sorprende, yo considero que en todos los colegios católicos deben haber instancias como estas, pero se da poco, bueno el San Ignacio por ejemplo que tiene la misma tónica, aunque otros factores que ahora le están dando mucha importancia a lo monetario, y por ejemplo los profesores antes, los hijos de profesores pagaban casi cero, ahora están pagando bastante, entonces se esta elitizando mucho, pensando en un pago diferenciado que es el que tiene el San Ignacio y es como la idea, bueno y la congregación de Santa Cruz que es la	Trabajo social relacionado con la idea de ayuda cristiana. Elitización institucional. Caracterización de los

	<p>institución católica a la cual pertenece mi colegio tiene un decálogo que debe cumplir en teoría cada escuela y una de esas es que en todas ellas deben haber diferentes estratos sociales, bueno y otra, que son las dos que mi colegio no cumple, que los profesores se tienen que sentir seguros que van a pertenecer a esa institución, lo cual no se esta dando porque están haciendo cambio de profesores y además la evaluación es bastante subjetiva y ahora mi colegio es de elite.</p>	<p>valores institucionales solamente como teóricos.</p>
CSG. EA.1.37	<p>I: O sea este principio de que tienen que ser pluriclasista no se esta dando.</p>	
CSG. EA.1.38	<p>E: Para nada –ya- Los hijos de profesores pueden dar una mirada distinta, pero yo creo que los profesores también se están desencantando, entonces tampoco están llevando a sus hijos a mi colegio.</p>	<p>Progresivo desencanto con el colegio de parte de los diferentes actores debidos a su constante elitización.</p>
CSG. EA.1.39	<p>I: Sebastián, cuanto de lo que tú, en qué medida, ¿en que medida el paso por este establecimiento de alguna forma influyó en la forma en que tú miras la realidad?</p>	
CSG. EA.1.40	<p>E: A ver, primero yo tengo una moral judeocristiana y esa es básicamente la que me dio el colegio siendo que yo no creo en eso, tengo esa moral, aunque eso es más cultural pero me la entregó (ríe) no creo que alguna vez me olvide del padrenuestro y lo cómico es que nunca me acuerdo de cuando me lo enseñaron porque yo desde pre-kindergarten creo que lo recito, y hay un enfoque, es que todo depende de cómo uno afronte el colegio porque yo tengo una mirada crítica y pero no creo que me la haya dado el colegio, el colegio me entregó herramientas y eso es lo mejor que tiene mi colegio, que te entrega las herramientas para que tú salgas siendo lo que tu quieres, tú puedes salir teniendo excelentes notas, aprendiendo mucho, y que te vaya bien en la PSU y ser un médico, como poder ser un artista y, y sabiendo de eso de que es dar, entonces la gama de opciones que se tiene es súper amplia,</p>	<p>Apropiación de la moral del colegio.</p> <p>Construcción propia de valores, alejada de la educación recibida en el colegio.</p> <p>Colegio que entrega herramientas para la posterior inserción académica.</p>

	entonces que te entreguen las herramientas que para mi es lo más importante en esta sociedad, yo creo que te las da y eso es muy valioso, bueno pero está esa cosa que es católico y que bueno no se puede evitar, yo creo que en lo demás el colegio es al menos simultáneo.	
CSG. EA.1.41	I: En términos políticos ¿cuál es la postura? Si bien tú me estás diciendo que te dan las herramientas etc., etc., y que en definitiva tú como sujeto, como individuo eliges por donde va tu camino, sin embargo las instituciones siempre tienen un posicionamiento frente al mundo, frente a las cosas que están pasando en definitiva ¿el Saint George desde dónde esta parado en términos políticos?	
CSG. EA.1.42	E: No, es súper plural, yo, yo me acuerdo cuando iba llegando al colegio ver a varios Diputados y Senadores yendo a dejar a sus hijos y de varios espectros políticos, bueno Insulza que es PS salió de allá y Hernán Larraín que es UDI también salió del colegio entonces, entonces no hay un enfoque claro, lo cual hace bastante entretenidas las discusiones, es entretenido desde ese punto de vista porque están todas las miradas Los profesores, los profesores de Historia siempre fueron rojos en su mayoría, pero obviamente siempre hay un debate que se da con alumnos que difieren y otros que están de acuerdo, entonces en lo político no hay un enfoque como que te dicten que tienes que estar en un lado.	Pluralismo político que se hace presente en un constante debate de posturas. No existe un enfoque político impuesto por el establecimiento.
CSG. EA.1.43	I: Y tú como estudiante ¿sentías que había, que había espacio por ejemplo para participar políticamente dentro del establecimiento, ya sea debatiendo, ya sea expresando opiniones, etc., etc., había algún tipo de límite, en definitiva, para la participación política desde el punto de vista de los estudiantes?	
CSG. EA.1.44	E: Siempre la sala era un espacio de debate	Sala como espacio de

	<p>en temas que eran debatibles e interesantes para algunos se daba especialmente en Historia y Lenguaje, ...también existían y siguen existiendo lo extracurricular que son, por ejemplo esta la Academia de Ciencias Sociales, se hace una vez a la semana donde el profesor pone un tema, los estudiantes investigan, se conversa, esta otro sobre el MILA, Movimiento por la Integración Latinoamericana donde uno, un movimiento que esta en varios países y que partió en un congreso que organizó mi colegio y donde invito a harta gente y allí se dio esa instancia, entonces están las puertas para que si uno quiere informarse pueda, con esto de que como, es un colegio particular entonces esto de estar metido en cosas fuera como el ACES y movimiento secundario más grande no se da, hay un movimiento de la asociación de colegios particulares de estudiantes, pero yo nunca escuche de eso.</p>	<p>debate.</p> <p>Importancia de las actividades extracurriculares de reflexión.</p>
CSG. EA.1.45	<p>I: Siguiendo en la misma tónica del tema de la participación, desde el punto de vista de los estudiantes, el espacio el aula por ejemplo o a través de los discursos de los directivos del rector también ¿El sexo, la sexualidad como tal, era un tema posible de debatir, posible de tratar dentro de la institución?</p>	
CSG. EA.1.46	<p>E: Se realizaban jornadas de sexualidad y donde obviamente el enfoque era si vai a tener sexo cuídate y nos entregaban una hoja como las recomendaciones de la Iglesia pero que, la hacían la psicóloga y el orientador entonces era un enfoque práctico entonces se daba eso, también jornadas de drogadicción para concienciar a nosotros.</p>	<p>Educación sexual basada en la toma de conciencia.</p>
CSG. EA.1.47	<p>I: Tu colegio tiene algo súper particular, por un lado es católico y es de hombres solamente. –No- No es de hombres, es mixto.</p>	
CSG. EA.1.48	<p>E: Es mixto desde 1971</p>	
CSG. EA.1.49	<p>I: ¿Desde el ‘71?</p>	
CSG. EA.1.50	<p>E: Desde que Whelam, Whelam, el rector</p>	

	del 71 al 73, inmortalizado por el padre McEnroe en la película Machuca, él lo hizo mixto.	
CSG. EA.1.51	I: ¿Cómo era el tema entonces ahora, cómo es el tema de la relación de pareja dentro del establecimiento? ¿Era aceptado que los estudiantes pololearan, hay alguna instancia de flexibilidad con respecto a esto?	
CSG. EA.1.52	E: A los de media nunca se les puso problema para que se besaran ni nada, me acuerdo una vez que un inspector como que le dijo a una niña de octavo que estaba pololeando con un compañero mío de primero, que no podía porque estaba en octavo; pero en ese sentido es. Me acuerdo que para una semana georgiana que para una de las pruebas en, bueno, una de las pruebas era ganar puntos por hacer cosas locas, esto de, de, de MTV de pagar que te daban puntos por hacer cosas y una era que dos mujeres se besaran y yo me acuerdo que dos compañeras mías se besaron por diez segundos, lo cual después de eso no, no, de unos chistes no paso nada más.	Sexualidad limitada y restringida, desde la institución, por a criterios de edad. Sexualidad entendida por los jóvenes como abierta.
CSG. EA.1.53	I: ¿Fue delante de todo el colegio?	
CSG. EA.1.54	E: Si, No, de todos los que estaban en esa zona viendo ese concurso entre varios que habían en ese momento, porque son varias pruebas simultáneamente, y, después llego un inspector que dijo que el colegio era católico y que no se permitían la entrada a homosexuales y paro la prueba porque no se pudo, porque el inspector puso atados.	Discriminación sexual desde la dirección del liceo, ligada fundamentalmente a la vertiente católica.
CSG. EA.1.55	I: ¿Compañeros homosexuales tenías?	
CSG. EA.1.56	E: Que yo sepa no, pero, pero el diez por ciento de la humanidad es homosexual.	
CSG. EA.1.57	I: ¿Había un discurso institucional con respecto a este grupo?	
CSG. EA.1.58	E: No.	
CSG. EA.1.59	I: Por ejemplo esto mismo del inspector, ¿lo sentiste en otra instancia?	
CSG. EA.1.60	E: Bueno allí hay un discurso institucional si uno lo quiere ver, eh, nunca de condena,	Existencia de un discurso institucional

	los compañeros siempre como afeminados y otros los gueviai, los molestaban pero de la institución misma jamás.	discriminador.
CSG. EA.1.61	I: Tú Sebastián, por haber salido de esta institución, sientes alguna responsabilidad por ser, por haber sido alumno de esta, alguna responsabilidad especial, ahora tú que estas inserto en otro tipo de instancia, eres estudiante universitario, pero no saliste de cualquier liceo saliste específicamente de este que tiene toda una historia, toda una tradición. ¿Sientes alguna responsabilidad por llevar a cuestras el tema de haber estudiado allí?	
CSG. EA.1.62	I: No, la responsabilidad la tendría por ser un estudiante de la Chile, no, no de ser, de haber salido del Saint George pero la cuestión social pesa y es un tema que voy a tener y espero profundizarlo.	Responsabilidad social ligada a experiencia universitaria por sobre la experiencia estudiantil.
CSG. EA.1.63	I: Entonces, ¿tú te considera una persona comprometida socialmente?	
CSG. EA.1.64	E: En este momento no, porque no hago prácticamente nada, pero que tiene conciencia social, pero no.	Conciencia social no llevada a la práctica.
CSG. EA.1.65	I: ¿En este momento tú no estas proyectando este compromiso en ninguna actividad específica, o si?	
CSG. EA.1.66	E: No aparte estoy en otro tiempo en otra circunstancia, pero hay una participación política dentro de la Universidad, soy delegado de carrera pero, pero yo voy al hecho de que yo se que estoy botando esa parte de mi en este momento, la estoy dejando botada y tengo la conciencia de que estoy haciendo eso y yo lo decidí, no es que no lo sepa y en algún momento lo voy a retomar.	Participación política ligada a experiencia universitaria.
CSG. EA.1.67	I: Entonces, de alguna forma, esta orientación social que tú cuentas que tenía tu colegio, que tiene tu colegio, aunque en la práctica sea. Con respecto a tus propios principios ¿hay una coherencia entre lo que el colegio está proponiendo con lo que tu piensas de	

	alguna forma? En términos sociales ¿tú estas de acuerdo? Planteándolo de otra forma, ¿tú consideras que es una apuesta coherente, una apuesta responsable de la institución, mantener todo ese discurso toda esta práctica relacionada con un tema de hacer conscientes a sus estudiantes?	
CSG. EA.1.68	E: Es súper inconsistente porque mi colegio cada vez se elitiza más, cada vez es más caro, la mensualidad se paga en UF, por eso cada vez sube más, entonces es súper inconsistente, cada vez la plata es mayor, es un factor más preponderante, y, a mi gusto hay una ceguera porque cuando fue todo esto de Machuca hice un foro, que no es raro que se den, y después un cura que estudio en mi colegio y que ahora es profesor, y una compañera le pregunto por qué no se retoma esto del pago diferenciado de estudiantes de varios estratos sociales y el cura le dijo si se está haciendo, entonces hay una cuando, entonces hay una ceguera de cierta forma de la institución.	Crítica a la elitización institucional. Valores institucionales de responsabilidad social sólo en teoría.
CSG. EA.1.69	I: Tú ¿qué piensas de que esta vocación social que tu colegio tiene y que tienen otras instituciones y hay una coincidencia que la mayoría son colegios particulares, particulares pagados, particulares pagados más o menos caros? ¿tú qué piensas con respecto a que solamente este tipo de instituciones de alguna forma estén llevando adelante este tipo de discursos? ¿Cuál es tu postura con respecto e eso?	
CSG. EA.1.70	E: Bueno, en la práctica son los que tienen plata, son los que pueden realizar los proyectos, aunque esos proyectos no salen con la mensualidad que uno paga, eso va pa' la educación de cada uno y según mi viejo todo lo que el estudiante paga se retribuye en la educación, eso significa infraestructura, pago de los profesores, eh, funcionarios y cosas así. Se hace anualmente	Relación económica con la línea de trabajo social del establecimiento.

	la feria de las Pulgas que es una, es donde se reúne todo el colegio para juntar plata para los proyectos pastorales, también para cada proyecto pastoral uno tiene que pagar, bueno lo cual es muy, cada proyecto que yo conozco se tiene que hacer eso, es natural, no te van a estar cobrando por ser voluntario, y así se alimentan las platas para ese proyecto y que todo, no estoy tan seguro que todos sean puros colegios particulares los que tengan este discurso, no se no tengo opinión.	Actividades extracurriculares de financiamiento.
CSG. EA.1.71	I: ¿Cuánto era la mensualidad que pagabas el último año?	
CSG. EA.1.72	E: Son once punto tres UF, la UF esta a dieciocho mil, son ciento noventa lucas, pero además esta el Centro de Padres.	
CSG. EA.1.73	I: ¿Tú y tus compañeros hubiesen participado en las movilizaciones de los estudiantes secundarios, considerando que es un movimiento nacional, que apunta a temas nacionales? ¿Por qué?	
CSG. EA.1.74	E: Conceptualmente obvio que si, pero en la práctica no hubiese significado nada, porque nosotros no estamos tocando esos temas, porque por ejemplo yo voy a terminar la universidad y el Estado no me va ha haber pagado ni un peso de mi educación, entonces no tiene sentido que yo este reclamando por eso, pero hubo dos marchas en apoya a los estudiantes subvencionados, pero más que eso no se puede hacer como institución privada.	Falta de compromiso con problemas de educación a nivel nacional. Imposibilidad de un trabajo social más profundo debido al carácter privado de la institución.
CSG. EA.1.75	I: ¿Por qué?	
CSG. EA.1.76	E: Porque no....	
CSG. EA.1.77	I: Pero ustedes como estudiantes, porque en definitiva la decisión de salir a la calle, de salir a manifestarse la toman los estudiantes, entendiendo que familiares tuyos, hijos de familiares tuyos, amigos tuyos están en este otro tipo de colegios tal vez municipales subvencionados.	
CSG. EA.1.78	E: Es que sí obviamente uno apoya esa causa y es súper justa, pero es una realidad	Falta de compromiso con problemas de

	que no te toca, entonces, llevarla es difícil, hubo un día de reflexión no se como le llaman, donde, yo creo que lo más importante es tener conciencia de la realidad de la mayoría, de lo que esta sucediendo en las escuelas.	educación a nivel nacional.
CSG. EA.1.79	I: Si se produjera un plan de mejoramiento de la educación en nuestro país y que hacen un rol activo las instituciones privadas, como el colegio donde tu estudiaste, ¿tú estarías de acuerdo en que gente de menores ingresos estudiaran gratis en nuestro liceo? ¿Por qué?	
CSG. EA.1.80	E: Primero porque creo que ellos recibirían una buena educación, mejor de la que están recibiendo, pero hay un enriquecimiento desde ambos lados porque hay un sesgo de ambas, de ambos estratos sobre el otro, y que se zanjaría y se verían como dos personas similares y como dos amigos sin importar la plata que tengan. Aunque lo más probable que significa que, que, que la mensualidad en si subiría un poco, pero obviamente.	Necesidad de una educación de calidad para el mejoramiento social.
CSG. EA.1.81	I: Si el Estado monopolizara la educación, toda la educación fuera igual en cuanto acceso y calidad, ¿tú estarías, tú estudiarías, si tú tuvieses la opción, si tú tuvieses la decisión definitiva de elegir, tu estudiarías en un liceo así o buscarías otras alternativa? Como educarte fuera del país.	
CSG. EA.1.82	E: La decisión de estudiar tampoco la tiene uno, la eligen los padres.	
CSG. EA.1.83	I: Claro, ¿pero hipotéticamente?	
CSG. EA.1.84	E: Yo a mis hijos no los voy a poner en mi colegio porque es católico, y eso para mi es súper relevante, y si habría una misma educación para todos yo me quedo en un colegio público, además porque yo creo que allí es donde se debe dar la batalla, mis dos viejos estudiaron en colegios públicos, universidad tradicional y esa es la forma.	Necesidad de una educación de calidad para el mejoramiento social. Batalla desde colegios públicos, punto principal del problema.

CSG. EA.1.85	I: Para cerrar, ¿tu consideras que las escuelas, que la educación en definitiva desde parte de los estudiantes, la escuela tiene que ser un espacio de participación política? Esa es una, ¿cuál sería el rol que los estudiantes tienen que jugar dentro de la sociedad en la misma línea política?	
CSG. EA.1.86	E: Si, el colegio es una instancia de participación política, yo creo que es una enseñanza para lo que es más verdadero dentro de la juventud que es la Universidad, que es donde tu te das cuenta realmente de que estas construyendo lo que es Chile y eso representa una responsabilidad social que no puedes evadir y a la cual debes tomar conciencia y como participante, los jóvenes son los que tienen más energía y deben mentalizarse de que ellos pueden construir el hoy y no el mañana y desde allí ser los que realizan las cosas, los actores fundamentales de las transformaciones, porque ellos son, somos los seres críticos y los que todavía creemos que podemos cambiar las cosas y no estamos con los mismos habituales, renovador.	Etapa de aprendizaje teórica social v/s etapa de práctica social. Jóvenes constructores del mundo, desde el presente.
CSG. EA.1.87	I: Considerando entonces, tú me estas diciendo que la educación media, la educación básica, es una etapa de aprendizaje, cierto, que después con la universidad viene como la praxis, por decirlo de alguna forma, ...¿tú crees que en la institución donde estudiaste se daba esto de que había un tipo de participación política, aprendizaje político, un cambio de ideas, no se, de forma abierta.	
CSG. EA.1.88	E: Pero sólo en la parte teórica, se hacían foros, donde iban políticos ex alumnos congresistas, o en cuarto en el eje humanista se hizo un foro en donde se invito a hartos historiadores a conversar sobre historia contemporánea en Chile, siglo XIX y XX. Y son, es un enriquecimiento muy grande pero solo en la parte teórica, en la	Etapa de aprendizaje teórica social v/s etapa de práctica social.

	parte práctica que vamos a hacer.	
CSG. EA.1.89	I: No se, ¿por qué el estudiante no participa? entendiendo por política cualquier tipo de acción en el plano de las decisiones cierto ¿porque el estudiante no participa o porque hay algún tipo de traba para la participación del estudiante dentro de la misma institución? Por ponerte algún tipo de ejemplo, el decidir qué se hace con un espacio, el decidir sobre un mismo espacio para destinarlo al uso de los estudiantes, manejar tiempos dentro de la institución ¿eran decisiones a las que los estudiantes podían decidir de alguna forma organizadamente o estaban ajenos a todo ese tipo de decisiones?	
CSG. EA.1.90	E: Las decisiones dentro del establecimiento, como infraestructura, como curriculum, bueno en tercero y cuarto con los planes diferenciales allí hay una consulta poca, porque al final es uno el que elige que quiere, que ramos toma dentro de una gama de ramos que te dan. Está el tren que es literalmente un tren que es donde esta el Centro de Alumnos y es un espacio donde esta el centro de Alumnos y puede hacer lo que quiere, entonces, como Centro de Alumnos si tienen ese espacio que es suyo y no se lo pueden quitar, además que anualmente reciben plata, pero esa plata en general esta toda destinada para, para, ciertas cosas que, pero siempre se consiguen formas de obtener dinero. Que yo siempre creo que si queris participar lo vai a poder hacer, pero no se, es difícil una participación real.	Poca injerencia de los estudiantes en las decisiones del establecimiento. Espacio de autonomía o del C.A.A. Participación escolar de carácter voluntario.
CSG. EA.1.91	I: Bueno para cerrar ahora si la última pregunta, si estuviese en tus manos la decisión, porque cuando uno entra en primero básico no tiene decisión en ese momento, si estuviese en tus manos la decisión de matricularte en un colegio teniendo en primero básico, recién empezando, ¿tu volverías a estudiar en el	

	Saint George? ¿Por qué?	
CSG. EA.1.92	<p>E: Si yo creo que sí, varias veces estuvieron a punto de echarme, muchas veces me quise ir, pero la verdad eran, eran, eran momentos donde estaba ahogado pero igual tenía conciencias de que ese era el lugar de donde yo iba a salir de cuarto medio, donde yo quería completar los rituales que se hacen cuando tu ya egresas y, porque estoy chato, te molestan por el pelo, por el uniforme, son cosas súper banales, entonces, no le podés dar preponderancia a eso. Yo siempre supe que no me iban a echar porque tenía buenas notas y era un buen puntaje para la PSU, no les servía que me echaran. Bueno la más, me hicieron varios años, enseñan Inglés y eso cinco horas a la semana es bastante más de lo que tiene cualquier colegio y es súper útil para este momento, y mi mayor pero es la religión, pero a la vez gracias a la enseñanza religiosa que me dieron es que yo no creo, porque yo sé lo que es creer, entonces, no, no voy a decir que tengo respeto por los que creen porque en sí no lo tengo, pero puedo entender que haya gente que crea. Pero me molesta que la mayoría de la gente que cree no sabe realmente en qué está creyendo y no sabe lo que es Jesús y no saben los dogmas y profesan porque así se lo enseñaron, porque la religión es algo cultural y está metido en esta cultura, y no tienen un pensamiento crítico, entonces eso me molesta. Pero yo sé que mis compañeros que son creyentes saben lo que hacen, es que no me imagino no habiendo salido de ese colegio porque estuve catorce años en él. He pasado el setenta y ocho por ciento de mi vida en ese colegio, no, no creo que, la verdad es que me gustaba, podía hacer deporte, podía no pescar las clases cuando quería, podía no entrar a clases cuando quería, podía llegar tarde, eh, tenía profesores que tú veías que sabían, habían profesores a los cuales, generalmente de religión, donde por ejemplo</p>	<p>Preponderancia del ámbito académico como status para la institución.</p> <p>Importancia de la formación religiosa ligada al conocimiento teológico.</p> <p>Colegio como espacio de esparcimiento y libertad.</p>

	<p>hablaban de marxismo y yo sentía que sabía más de marxismo que ellos, pero profesores de lenguaje, de historia, de matemáticas, tu sabías que sabían, bueno, entonces podis creerles, te resulta verosímil, entonces ya la enseñanza tiene otro enfoque porque así es cuando realmente podis aprender porque sino obviamente no vai a considerar lo que están diciendo. Pero lo más importante es que te dan las herramientas, a mi en este momento saber, tu te metis a Google y sabis todo, allí yo creo que esta todo, todo, entonces el saber en si no es importante, el que te den las herramientas es lo importante. Y mi colegio te da las herramientas, aunque como es católico no voy a meter a mi hijo allí.</p>	<p>Profesor entendido como un superior.</p> <p>Colegio que entrega herramientas.</p>
CSG. EA.1.93	I: Bueno Sebastián, gracias por tu tiempo.	

COLEGIO LATINOAMERICANO
DE INTEGRACIÓN. _____/

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL⁹

SANTIAGO
NOVIEMBRE 2004

⁹ Se presenta a continuación un fragmento del Proyecto de Educativo del Colegio Latinoamericano de integración, el cual ha sido seleccionado por los investigadores en pos de rescatar la información requerida por la investigación en curso

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL
COLEGIO LATINOAMERICANO DE INTEGRACION.

I.- NUESTRO IDEARIO.

I.1.- Reseña histórica y Marco Valórico.

El colegio Latinoamericano de Integración es una institución educativa que nace en el año 1967, en Santiago de Chile y cuyo proyecto educativo, que hoy por hoy, sustenta y dirige el quehacer de la comunidad escolar, en su conjunto, reconoce tres importantes referentes que singularizan su génesis y posterior desarrollo. Pasamos, ahora, a describirlos:

A.- Referente histórico – social: El nacimiento de nuestro colegio se produce dentro de un contexto social e histórico (finales de la década de los 60 e inicios de los años 70), marcado por la búsqueda de nuevas estructuras y formas de entender la sociedad, y por ende, la educación. Visualizamos, entonces, este último concepto como **un proceso de formación integral, en tanto atañe lo cognitivo, emocional y social, que afecta al individuo y al colectivo y cuya última finalidad es propender al desarrollo de un Ser Humano dotado de capacidad reflexiva, autonomía en la acción, crítico y autocrítico, amante del conocimiento y del arte, a la vez que agente transformador de la realidad en que se inserta.**¹⁰

El proceso de cambio iniciado en las décadas mencionadas, se vio interrumpido por la intervención militar, lo que conllevó la consideración de nuevos elementos académicos y calóricos que formarían parte del concepto de educación ya establecido. Es así como, **la orientación del proceso educativo en una dimensión amplia que posibilitara conocer, compartir y preservar conocimientos, actitudes, expresiones culturales y valores de nuestra nacionalidad y de Latinoamérica, se hace indispensable.**

A la luz de las mismas consideraciones, asumidos también como tarea sustancial de nuestra institución, **proporcionar una formación que permitiese conocer, analizar y transformar en sistemas de vida en que los alumnos y demás miembros de la comunidad se hallaban insertos, orientándose a la construcción de una sociedad democrática, libre, participativa y pluralista.**¹¹

B.- Referente Académico – Docente: El surgimiento del Colegio Latinoamericano de Integración es posible a partir de la iniciativa de un grupo de profesionales de la educación, que conciben su labor como **una gestión activa, comprometida y democrática, tendiente a facilitar los aprendizajes de alumnos que son los protagonistas y centro nuclear del proceso de enseñanza – aprendizaje.** Plantean, también, **que la rigurosidad académica**

¹⁰ Declaración de principios, fundación del CLI.

¹¹ Proyecto educativo institucional, 1985.

que debe buscar una entidad educativa como la nuestra, debe ser expresada, más bien, en términos cualitativos que cuantitativos.

Desde esta perspectiva, la **relación profesor –alumno**, aún cuando reconoce marcos de acción distintos y jerarquizados, **se funda en el reconocimiento y respeto mutuos**, concediendo vital importancia y validando **la formación de lazos afectivos nacidos de la acción conjunta y el conocimiento personal.**¹²

C.- Referente familiar: Los padres y apoderados que contribuyeron a la génesis del colegio y aquellos que nos acompañan en la tarea de crear comunidad escolar hasta hoy, han manifestado la necesidad de **una entidad educativa que forme, en los diferentes niveles, a sus hijos, a la vez que los acoja en su peculiaridad como estudiantes y personas.**

Se declaran comprometidos en la gestión escolar y formativa de los educandos, **asumiendo los roles que son de su competencia de manera activa y comprometida**, lo que **implica una presencia y una acción concreta en los procesos académicos y personales que dicen relación con los alumnos y también con el colegio como institución educativa.**

Para finalizar el análisis de esta parte del proyecto, declaramos que todos los principios y conceptos nacidos en los orígenes de nuestro Colegio, se encuentran plenamente vigentes en la actualidad y que los reconocemos como nuestro marco valórico institucional.

I. 2.- De la Comunidad Escolar.

Si pensamos que un colegio es una entidad viva y dinámica, entenderemos que no se agota en la dimensión puramente administrativa, sino que se constituye en la acción y reflexión permanente sobre los diversos niveles y ámbitos de gestión que lleva a cabo.

Desde este punto de vista, hablaremos de la comunidad escolar del Colegio Latinoamericano de Integración, entendiendo este concepto como el conjunto de variados grupos de actores sociales, presentes al interior de nuestro colegio (alumnos, docentes, directivos, padres, apoderados, administrativos, personal auxiliar, etc) que se articulan en torno a objetivos y tareas comunes.

Cada comunidad escolar, en particular, llega a constituir una identidad que le es propia a partir de las características y rasgos fundamentales que intenta desarrollar en quienes la forman, por este motivo es importante explicitar cuál es el tipo de persona que el colegio intenta formar o que acoge.

¹² Reactualización Ideario Institucional, Sr. Jaime Quezada, director año 1998.

I.2.A.- Perfil del Alumno del CLI.

Observando la realidad escolar en los tiempos que corren, es fácil percibir que la forma de inserción de los educandos en la comunidad, puede adoptar distintas modalidades. Es así como podemos distinguir:

- **Un alumno pasivo**¹³ que entendemos como aquel que teniendo la capacidad de convertirse en protagonista de su propio aprendizaje y de realizar, crear o asumir nuevos proyectos de desarrollo, se limita a cumplir con las actividades formales o generadas por otras orgánicas sin ningún aporte explícito o cuestionamiento personal, es decir, desarrolla su rol desde la conformidad con los espacios previamente establecidos, sin evidenciar a búsqueda más allá de ellos.
- **Un alumno indiferente**¹⁴ es quien posee una capacidad potencial, pero que no la pone en práctica por desconocimiento de las posibilidades y circunstancias en las que puede participar o por desmotivación o desinterés. Esta desmotivación creemos que no es sólo responsabilidad del alumno, sino que una situación, de algún modo, compartida por toda la comunidad y que debe ser abordadas por los docentes y los padres como un tema de sustancial importancia.
- **Un alumno activo**¹⁵ que se plantea y se hace partícipe de su propio aprendizaje y formación, más allá de los términos formales y/o académicos, a través de la participación y la autogestión, generando, cuidando y enriqueciendo aquellas instancias de diversa índole que tiene a su alcance. Este tipo de alumno, se establece por el fomento de una conciencia colectiva y la necesidad de una acción y reacción frente a un medio que le presenta dificultades tales como individualismo, desmotivación, desinformación etc.

A partir de lo expuesto, el Colegio Latinoamericano de Integración, en su doble rol de institución educativa y formadora, legítimamente aspira a:

* Ejercer una influencia transformadora en aquellos alumnos indiferentes y pasivos a través de todos los medios que estén a su alcance, de tal manera de activar su conciencia personal y colectiva.

¹³ Documento de trabajo Centro de alumnos y Consejo de Delegados: “Análisis del Proyecto Educativo CLI”, 2004.

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Ibid.

* Posibilitar el desarrollo de un alumno activo que manifieste en su actuar concreto las siguientes características:

- Valora y procura el conocimiento como forma de crecimiento personal y colectivo.
- Entiende el aprendizaje como un medio para el desarrollo integral de sí mismo.
- Posee una formación intelectual, social y valórica conforme a su nivel de madurez.
- Desarrolla una sólida formación cultural, valorando toda manifestación del pensamiento y espíritu humano.
- Integra lo aprendido a su experiencia vital.
- Utiliza su plataforma de conocimientos como la mejor manera de abordar, analizar y explicarse el mundo en que vive.
- Genera formas originales y propias de conocimiento y autoconocimiento.
- Se reconoce, se acepta y se valora como un Ser Humano integral.
- Es una persona original, auténtica y creativa.
- Tiene la capacidad de criticar constructivamente el mundo en que se inserta, a la vez que ejerce una autocrítica en pos de su mejoramiento.
- Asume sus responsabilidades y defiende sus derechos, tanto personales como sociales, dentro de márgenes de respeto y justicia.
- Entiende el diálogo y la tolerancia como formas óptimas de convivencia humana.
- Conoce, valora y sustenta principios y postulados de nuestra identidad nacional y latinoamericana, como una manera de reconocer sus propias raíces.
- Conoce, valora y sustenta principios y postulados tendientes a la dignificación del individuo y el respeto por los derechos humanos, en Chile, Latinoamérica y el mundo.
- Ejerce su rol de ciudadano de manera responsable, pluralista y democrática.
- Reconoce en el otro, un individuo con el derecho inalienable a la vida, a la libertad y a la expresión.

II. NUESTRA MISIÓN.

II.1.- Caracterización del Colegio Latinoamericano de Integración.

El Colegio Latinoamericano de Integración es una institución privada con propósitos educativos, que se inscribe dentro de los siguientes marcos legales: Decreto N° 572, 6 de Diciembre de 1967, oficio N° 10.165 del 30 de Noviembre de 1967.

Como centro educacional está situado en la Región Metropolitana, específicamente en la comuna de Providencia, lugar geográfico que corresponde a un sector medio-alto. Atiende niños y jóvenes desde la Enseñanza Prebásica hasta Cuarto Año de Enseñanza Media, pertenecientes a la comuna y a otras áreas de Santiago.

Lleva a cabo su función docente, considerando un curso por nivel, con un máximo de 25 alumnos por curso, a quienes ofrece una enseñanza de carácter científico – humanista, propendiendo también, a un desarrollo de las habilidades artísticas de sus alumnos.

Afirmamos que la enseñanza impartida por nuestro colegio descansa sobre los siguientes lineamientos doctrinarios y académicos:

II.2.- Objetivos Generales de Colegio Latinoamericano de Integración.

Nuestro colegio, asumiendo su doble rol de institución educativa y entidad formadora de personas, dirige su acción pedagógica a la consecución de los siguientes objetivos generales¹⁶

1. Proporcionar una formación intelectual y personal que permita conocer, analizar y transformar el sistema social vigente, buscando profundizar las libertades individuales y los derechos sociales en un espíritu solidario, democrático y pluralista.
2. Posibilitar una formación personal amplia e integradora que permita al joven educando en nuestras aulas, integrarse al mundo desde una perspectiva creadora y propositiva.
3. Estudiar, analizar, comprender y aportar a las diversas expresiones culturales, en sus visiones étnicas, de género y cercanas a la cultura que nos es más propia.
4. Desarrollar capacidades de aprendizaje autónomo, donde prevalezca la indagación, el espíritu reflexivo e innovador, utilizando para ello las herramientas metodológicas que permitan integrar teoría y práctica.
5. Integrar elementos científicos y tecnológicos que configuran el saber actual, como una forma de enriquecer los aprendizajes.

¹⁶ Reactualización Objetivos generales contenidos en “Proyecto Educativo Institucional, 1985”

6. Procurar una interacción dinámica y permanente con el medio intelectual y social inmediato y mediato (familia, colegio, comuna, región, país, Latinoamérica, mundo) como una fuente de conocimiento y de aporte.
7. Incentivar una relación con el medio ambiente, basada en criterios de sustentabilidad y defensa de los recursos naturales.
8. Procurar una mentalidad y actitud positiva y conciente que permita el desarrollo psico-biológico, despertando el interés por la práctica del deporte, la recreación, el uso del tiempo libre y el cuidado integral de la salud.
9. Propender el desarrollo de una vida afectiva, considerando un sistema de valores que destaque la convivencia, solidaridad, respeto, afecto y confianza en la especie humana; como una forma de erradicar comportamientos individuales, consumistas y competitivos.

II.2.A.- El ambiente Cultural

El Colegio Latinoamericano durante su trayectoria ha hecho acopio de un bagaje cultural, que ha marcado a profesionales, alumnos, padres y apoderados. Esta historia no es exclusiva de nuestro colegio, es una historia que es compartida con los diferentes actores de nuestra sociedad.

Contamos pues, con alumnos, docentes y familias que, en su gran mayoría, poseen una formación académica y/o técnica, una visión del medio intelectual y social diversa y rica en matices, una necesidad de información y actualización permanentes y el acceso a medios de índole tecnológica; situación que les permite insertarse, de manera activa y propositiva, cada quién desde su propio ámbito de gestión, en planificación, implementación y evaluación del proyecto educativo institucional y en su concreción en la acción pedagógica.

Estas mismas condiciones, nos llevan, como colegio, a considerar diferentes modalidades curriculares que den satisfacción al medio concreto que enfrentamos.

PROYECTO EDUCATIVO COLEGIO LATINO CORDILLERA¹⁷.

2006.

¹⁷ Se presenta a continuación un fragmento del Proyecto de Educativo del Colegio Latino Cordillera, el cual ha sido seleccionado por los investigadores en pos de rescatar la información requerida por la investigación en curso.

I. ¿QUIENES SOMOS?

"Somos la flecha que surca los cielos
El alba del día, la lluvia primera,
El estreno de una risa, flor en primavera
La cría que mama, las alas del viento."

(Fragmento himno del colegio)

Somos un grupo de profesores con disposición a soñar, que se empeña en trabajar creativamente y que mancomunadamente hemos construido y sostenido este colegio.

Somos un colegio laico, que acepta y respeta que cada uno tenga sus propias ideas y preferencias; que busca el pluralismo y la diversidad.

Buscamos ser ciudadanos y ciudadanas que analizan informada y críticamente la realidad; ejercen sus derechos y deberes de manera responsable, solidaria y democrática, colaboran y participan en la resolución de problemas colectivos.

Somos un colegio que sin abandonar su mirada humanista es capaz de asumir los desafíos de la tecnología y la ciencia en la construcción de su propuesta educativa.

Somos grandes optimistas, a pesar de encontrarnos en ocasiones perplejos frente al consumismo e individualismo que crecientemente invade a nuestra sociedad. Creemos que es posible un mundo más solidario, democrático y justo.

Somos profesores que sabemos que nuestras decisiones son siempre más éticas que técnicas, lo cual nos exige una constante reflexión sobre nuestra práctica, para buscar así la coherencia entre nuestro decir y nuestro hacer.

II. NUESTRA HISTORIA

Llevaba de la mano a mi hijo de 5 años cuando entré por primera vez al Latino Cordillera. Y fue como volver a casa. Yo había estudiado en el primer Latino y guardaba de él importantes y buenos recuerdos.

En este nuevo colegio reconocí, junto con muchos rostros, la misma inspiración y entrega que yo tanto recordaba. Por eso me emociona siempre esa parte del himno que dice "...cantando como ayer un himno en libertad..."

Es verdad que está la misma inspiración, pero nueva, colorida, consistente y reinventada.

Cecilia Moreno, mamá de Emilio y Martina.

Mi hija Bárbara tenía 5 años y asistía a un colegio bilingüe muy "prestigiado" de nuestra capital. Un día me sorprendió cuando escondió bajo las sábanas algo que estaba mirando: era un silabario, intentaba estudiar "clandestinamente" pues yo consideraba que aún no tenía edad para el silabario. Al poco tiempo comenzó una etapa de dolores múltiples, sensación de angustia, terrores nocturnos y otros síntomas. El psiquiatra infantil diagnosticó Fobia Escolar y recomendó el retiro inmediato del colegio. En un evento social me enteré de la existencia de un colegio muy especial por la acogida que le brindaba a niños que pasaban por momentos difíciles, especialmente derivados de la situación política del país (década del setenta). De inmediato sentí que era el colegio que andaba buscando para mi hija...

Afortunadamente no me equivoqué: Bárbara y su hermano Álvaro hicieron toda su enseñanza básica y media en este maravilloso colegio que los acogió, regaló, enseñó, corrigió y educó. Las innumerables experiencias vividas bajo el alero del colegio, son savia que aún les sirve para lo de todos los días. Recuerdo campamentos en el mar y la cordillera, paseos con toda la familia, actos con la participación activa de todos los niños traducidas en bailes, cantos, danzas, concursos literarios, de pintura, fiesta de La Tirana, todos los niños bailando con sus hermosos trajes; varios primeros de mayo con actividades relacionadas con el trabajo, regalos de mi hijo Álvaro: una galleta hecha por él y en otra ocasión una enorme bufanda que él había tejido.

Lo importante es el desarrollo del niño en toda la amplia dimensión del ser humano, no sólo la parte cognitiva sino y más importante aún la esfera emocional, espiritual, psicológica y social que permita que el niño pueda transformarse en un adulto feliz, realizado en la

actividad o profesión que haya elegido, útil a la sociedad, capacitado para vivir en familia, interesado por mejorar este mundo.

Mis nietos Diego y Joaquín y mis sobrinos nietos Javier, Catalina y Jorge están actualmente bajo la cariñosa tutela de este nuevo Latino Cordillera que conserva intactas las raíces del antiguo Latino.

Con cariño este testimonio,

Dra. Raquel Carrasco Torrealba
Pediatra

Los Vecinos

Los vecinos llegaron hace un año sin que yo me diera cuenta. Escuché sus canciones, sus silencios y sus gritos, que son gritos de niños. Son muchos, más de los que pude imaginar, y a veces los oigo hablar en mapudungún. Y a veces los he visto tejiendo telares y a veces también cultivan el huerto. Pintan murales, leen poemas, poemas propios que hacen con nuevas ideas y manos limpias. A veces son carpinteros, a veces son artistas, a veces proclaman a los cuatro vientos la defensa de la naturaleza. Son morenos, rubios, colorines, crespos, gordos, flacos, hasta creo haber visto a alguien con los cabellos verdes. Hay días en que no me despego de la ventana para verlos, porque son alegres, ingeniosos, solidarios. Pero quizá lo que más me gusta, lo que más me entretiene, aunque parezca una tontería, es verlos correr, de un lado para otro, sin cortapisas ni muros ni trampas, corren a diario, mis vecinos, corren como pueden hacerlo los animales en la selva, como un pájaro puede volar en primavera, con una sonrisa cruzándoles la cara, llevando, en alguna parte que todavía no logro descubrir, la marca de la libertad.

Marcelo Simonetti, papá de Bruno y Vicente.

III. QUEREMOS CREAR

Nuestra escuela está construida a una escala que permite la comunicación personal y activa (de primera mano) entre todos sus integrantes. Es un espacio acogedor, receptivo y respetuoso del otro; en él nos sentimos seguros, estamos en condiciones de preguntar, cometer errores y por tanto de aprender.

En la escuela que queremos todos aprenden, y sabemos que se aprende más de un error que de un acierto fácil, más pensando que repitiendo, más descubriendo que recibiendo, más con esfuerzo y motivación que pasivo y obligado, más en silencio que en ruido, más con sentido de logro que miedo al fracaso, más en diálogo que en monólogo.

En la escuela incentivamos el consumo inteligente, el cuidado del planeta, una alimentación sana, una vida saludable, una comunicación asertiva y cordial y para eso inventamos estrategias con nuestra comunidad escolar.

En la escuela que queremos estamos creando herramientas para entender y vivir en el futuro, herramientas que nos permitan informarnos, reflexionar y tomar decisiones en forma responsable. Queremos promover el optimismo como posibilidad de intervenir y transformar de manera positiva la sociedad en la que vivirán, trabajarán y disfrutarán nuestros estudiantes.

III. 1 Ética y convivencia

Tenemos un espacio privilegiado para la socialización; en él podemos promover el desarrollo de las ideas, compartiendo, confrontando opiniones y creencias diversas con interés, respeto y tolerancia.

Los conflictos son parte de nuestra convivencia democrática, con ellos aprendemos a dialogar, a apreciar un hecho desde distintos puntos de vista, a esforzarnos por ser receptivos a los sentimientos del otro y a buscar soluciones acordadas.

Incentivamos y celebramos ser sinceros, defender las creencias, hacer lo correcto a pesar de las presiones, cumplir las promesas, ser perseverante, asumir las consecuencias de las decisiones que tomamos, preocuparse por los sentimientos de otros, cuidar a los amigos, cuidar la propiedad colectiva y ajena, ser cortés, amable y colaborador.

Enfrentamos la mentira, las palabras que menoscaban o hieren, la violencia y toda señal de discriminación y exclusión.

En este espacio de socialización los adultos ayudamos a los niños, niñas y jóvenes a reflexionar sobre las posibles respuestas y a optar correctamente en forma cada vez más

autónoma. Sabemos que el ejemplo de profesores, padres y madres, decide más que mil sermones.

III. 2 Nivel Jaqi (7° a IV)

El Nivel Jaqi del colegio configura una nueva etapa con identidad propia entre los doce y los dieciséis años, que coincide con los años en que los/as escolares viven un proceso de cambio especialmente significativo. Esta etapa se organiza en dos ciclos, la primera de 7° a 2° medio y la segunda de 3° y 4° medio.

En este nivel pretendemos que los/as jóvenes asimilen de forma significativa y crítica los elementos básicos de la cultura de nuestro tiempo y se preparen para ser ciudadanos capaces de desempeñar sus deberes y de ejercer sus derechos en una sociedad democrática; y también pretendemos sentar las bases para su posterior formación en diversos campos y modalidades.

A partir de los doce años se adquiere y consolida un tipo de pensamiento de carácter abstracto, que trabaja con operaciones lógico-formales y que permite la resolución de problemas complejos. Este tipo de pensamiento significa capacidad de razonamiento, de formulación de hipótesis, de comprobación sistemática de las mismas, de argumentación, reflexión, análisis y exploración de las variables que intervienen en los fenómenos.

En relación con el pensamiento abstracto formal, los alumnos han de ser iniciados en el método y procedimientos del conocimiento científico, en el desarrollo de estrategias para la solución de problemas, en la asimilación de la información, en el pensamiento crítico.

La exploración y conocimiento de la realidad requiere diferentes modos de representación, entre los cuales sobresale el lenguaje. En este momento, como en otras etapas, el lenguaje desempeña un papel crucial como instrumento regulador del pensamiento y también del comportamiento. Pero el lenguaje no es la única forma de representación; y el dominio de otros códigos representativos, sean de las matemáticas, de la producción artística, o de la expresión corporal, contribuyen tanto al desarrollo del pensamiento formal, como a una expresión y comunicación a la altura de las necesidades de los/as adolescentes.

Es también la etapa en el que ha de completarse la socialización de los/as estudiantes, su educación para una convivencia democrática, su acceso al patrimonio cultural y a los significados sociales.

III. 3. Marco de Convivencia Nivel Jaqi

Jaqi, voz Aymara significa miembro pleno de la comunidad, demuestra por una parte, las expectativas que tenemos respecto de nuestros/as estudiantes y por otra, nuestro compromiso de acompañarlos/as entre los doce y los dieciséis años en los cuales se

producen importantes cambios fisiológicos, psicológicos y sociales. Aportando los elementos educativos de orden cognitivo, afectivo, motor, social y moral, que les permitirán crecer y llevar, como hombres o mujeres, una vida adulta autónoma y responsable.

En este Nivel la relación entre pares es muy fuerte y comienza el proceso de independencia respecto de la familia. Los/as jóvenes empiezan a tener ideas y valores propios y actitudes personales. El/la adolescente vive intensamente para sí mismo/a, elaborando su propia identidad; y, al mismo tiempo, y con no menos intensidad, vive abierto y volcado hacia el exterior, hacia relaciones sociales nuevas que le proporcionan experiencias para él inéditas.

El aprendizaje de la convivencia en la escuela en esta etapa es significativo. El colegio debe ser para los adolescentes un espacio público en el cual se encuentran con las exigencias de la sociedad, con normas institucionales de comportamiento y funcionamiento, con el grupo de sus compañeros de igual edad y con la sociedad de los adultos. La escuela es un lugar de aprendizaje para la convivencia no sólo, ni principalmente, en el sentido de que al adolescente se le enseñe cómo ha de convivir fuera de ella, o cómo ha de convivir en el futuro, sino, sobre todo, en el sentido de que es un lugar de convivencia, en el que se pone en práctica un determinado modo de convivir, de relacionarse, de cooperar con los demás o, por el contrario, de chocar con ellos.

La existencia de normas es especialmente importante para el adolescente, porque le dan seguridad y le permiten confiar en que no será rechazado por el resto del grupo. Las normas, a su vez, están relacionadas con los "valores" o lo que el grupo considera digno de tener en cuenta. Crear un clima de confianza explicando el porqué de las cosas y aceptando las sugerencias de los adolescentes. Informarles de la responsabilidad en el ejercicio de los derechos y deberes que les corresponden como miembros del grupo. Hacerlos partícipes de la elaboración de normas y de su modificación cuando es necesario y convertirlos en creadores y realizadores activos en las agrupaciones juveniles que organicen.

IV. PRETENDEMOS...

Promover la colaboración activa para cuidar nuestra escuela, lugar grato, seguro, solidario e interesante para estudiar.

Desarrollar compromisos con las normas a través del sentido de pertenencia y la importancia de las reglas en una buena convivencia del grupo.

Promover la participación de los/as estudiantes en la generación de normas, campañas y actividades que mejoren la convivencia y forman parte del proyecto del colegio.

Reconocer e incentivar el diálogo como forma de resolver conflicto, sancionando el uso de la fuerza, la agresión física y psicológica como método.

Desarrollar capacidades comunicativas. Aprender a plantear las necesidades y puntos de vista y a reconocer otros distintos al propio.

Desarrollar estrategias de negociación basadas en la búsqueda de acuerdos.

Desarrollar el autocontrol basado en la aceptación de sí mismo y la confianza en sus posibilidades.

Promover el autocontrol y auto dirección en sus metas.

Promover acciones y medios de autocontrol frente a las emociones.

Reconocer que nuestras acciones pueden provocar sentimientos positivos o negativos en otros/as.

Promover una perspectiva social, donde los acuerdos, expectativas y sentimientos compartidos toman primacía sobre los intereses individuales.

Establecer límites en relación a la presión grupal, ¿cuándo termina el grupo y cada uno/a debe aclarar sus propios deseos y sus propias opciones?

Dar oportunidades para tomar opciones entre distintas posibilidades, enseñar a desarrollar procesos de decisión significativos, en los que uno mismo está implicado.

IV. 1. Qué esperamos de todos/as los/as miembros de la comunidad

- El saludo.
- Cortesía y consideración hacia los/as otros/as.
- Mantener una conducta tranquila en los lugares que la requieren (patio tranquilo, comedor, salas y biblioteca).
- Ser puntuales y respetuosos/as del tiempo de los/as demás.
- Ser responsables por la propiedad ajena y la propia.
- No usar lenguaje ofensivo, garabatos, ni gestos insolentes.
- Partir del supuesto que las personas se equivocan sin mala intención, pero con gentileza y buenas palabras todos/as podemos corregir errores.
- Respetar turnos y filas.
- Todos/as tenemos el deber de detener con gentileza conductas que atenten contra el entorno, la seguridad de los/as otros/as y la propia.
- Colaborar para mantener y mejorar el entorno.

IV. 2. Qué esperamos de Madres y Padres

- Que reconozcan que sus hijos/as ya no son niños y niñas, son jóvenes.
- Ayúdelos a llegar al colegio antes de las 8:30.
- Ayude a su hijo/a a comprender sus derechos y deberes y a asumirlos en el colegio.
- Enséñele a su hijo/a habilidades sociales, incluyendo los relacionados con la seguridad personal que le permitan desenvolverse en la calle, en diferentes contextos y con distintos grupos en forma autónoma.
- Recuerde que su hijo/a viene a la escuela, entre otras cosas, para aprender a vivir en sociedad y no pueden esperar que sea la sociedad quien aprenda a vivir con ellos/as.
- Ayude a su hijo/a a desarrollar hábitos de estudio y organizar sus tiempos en forma cada vez más autónoma.
- Estimule a su hija/o a asumir las consecuencias de sus acciones y a actuar responsablemente hacia otros.
- Estimule a su hijo/a a usar las instancias de diálogo con los adultos del colegio para resolver sus problemas y no dependa de ustedes para resolverlos.
- Hágale saber que usted lo puede ayudar cuando sienta que las decisiones son difíciles, pero que las decisiones y opciones serán finalmente suyas.
- Estimule a sus hijas/os a participar en organizaciones y grupos juveniles.

IV. 3. Qué esperamos del los/as estudiantes

- Defender sus derechos y los de los/las demás.
- Cumplir con sus deberes y responsabilidades hacia los demás.
- Usar los procedimientos e instancias que hay en el colegio para una buena convivencia.
- Proponer nuevas estrategias para convivir mejor.
- Reconocer sus errores, realizar acciones para reparar cualquier daño.
- Asumir las consecuencias de sus acciones y decisiones.
- Participar en las organizaciones y grupos de acuerdo a sus intereses.
- Hacer buen uso de los Derechos o privilegios por ser los mayores del colegio y demostrar preocupación por el bienestar y seguridad de todos los más chicos del colegio.

- Demostrar una conducta adecuada al lugar y momento, diferenciando momentos de recreación y bromas y momentos de seriedad y reflexión.

IV. 4. Nos comprometemos a

Nos comprometemos a impulsar la **autonomía de los alumnos**, no sólo en los aspectos cognitivos o intelectuales, sino también en su desarrollo social y moral. Esa autonomía culmina, en cierto modo, en la construcción de la propia identidad, en el asentamiento de un auto concepto positivo, y en la elaboración de un proyecto de vida, vinculado a valores, en el que se reflejen tanto las preferencias de los/as adolescentes, como sus capacidades de llevarlas a cabo. A ello ha de contribuir el currículo y toda la acción educativa, tanto la desarrollada en las asignaturas como la ejercida a través de la tutoría y de todas las actividades del colegio.

Declaración de Derechos y Deberes de los Ciudadanos del Latino

Derechos	Deberes
Tengo derecho a un lugar grato y seguro	Debo cuidar y respetar el entorno
Tengo derecho a ser tratado/a con respeto	Debo ser cortés y comunicarme sin agredir a otros/as
Tengo derecho a recrearme y/o jugar	Debo asegurar que mis juegos no molesten a los demás
Tengo derecho a un ambiente que facilite mi aprendizaje	Debo contribuir a mantener un ambiente de trabajo agradable
Tengo derecho a un material variado y en buen estado para aprender	Debo cuidar el material y reponerlo cuando lo he dañado
Tengo derecho a un espacio privado	Debo respetar los espacios privados de los demás

IV. 5. Conductas NO aceptadas

Creemos en el refuerzo positivo por cuanto su efecto es a largo plazo, usamos la alabanza, el reconocimiento, la aprobación, cuando los/as estudiantes hacen muestras de integridad, honestidad, afecto, amistad, responsabilidad, esfuerzo y colaboración. Sin embargo, cuando se trata de conductas inaceptables las sanciones son necesarias y permiten que los/as estudiantes identifiquen cuáles son conductas no aceptadas en el colegio y la gravedad de ellas.

Las siguientes conductas son inaceptables:

- Violencia, discriminación o crueldad.
- Insolencia al adulto.
- Conductas disruptivas al ambiente de trabajo.

La mayoría de las pequeñas faltas se resuelven con una expresión de desaprobación del/la profesor/a, otras con "tiempo fuera" para calmarse y reflexionar. Otras conductas inapropiadas pueden ser sancionadas con la pérdida de alguno(s) sus derechos, otras conductas son sancionadas con "tiempo fuera" en la Coordinación. En algunos casos se pide al estudiante que realice acciones para reparar el daño causado. Las conductas inapropiadas más graves pueden ser sancionadas con la no participación en salidas, equipos del colegio y ocasiones especiales, incluso la suspensión del colegio por días. Las conductas disruptivas al ambiente de trabajo, que por si solas no parecen serias, sin embargo perjudican a otros estudiantes dificultando su aprendizaje y a la vez interrumpiendo el apoyo que el profesor le esta brindando a otros estudiantes. Por esta razón los estudiantes de este nivel que interrumpen el trabajo perderán su derecho a estar en la clase y serán citados el día sábado a recuperación de trabajos.

Cuando un problema conductual persiste conversamos con las/los madres y padres y acordamos estrategias conjuntas. Si el intento de todas las estrategias razonables dentro del marco de principios del colegio, fracasan y el/la estudiante persiste con una conducta totalmente inaceptable, se pedirá el retiro del estudiante del colegio.

- **Audiencia**

La Audiencia se realiza sólo cuando sucede un incidente. Un incidente es un hecho grave que no debe ocurrir, que es anormal y que a todos/as nos llama la atención.

Cuando ocurre un incidente queremos saber ¿por qué ocurrió?, ¿por qué no debe ocurrir? y reflexionar sobre lo sucedido.

Los cursos involucrados conversan con su profesor jefe sobre lo que estuvo bien y mal y de esa manera aprendemos entre todos/as a poner límites y a ayudar a que estas situaciones no ocurran nuevamente.

Frente a los incidentes los/as estudiantes que participaron activa o pasivamente, escriben una cuenta sobre su actuación y participación. Esta cuenta se entrega a la dirección. Cuando es necesario se comunica a los padres para que esta conversación se realice también en casa. A los/as estudiantes se les comunica las consecuencias de su conducta si las hay.

PROYECTO EDUCATIVO.
SAINT GEORGE'S COLLEGE¹⁸
Congregación de Santa Cruz.

¹⁸ Se presenta a continuación un fragmento del Proyecto de Educativo del SAINT GEORGE'S COLLEGE, el cual ha sido seleccionado por los investigadores en pos de rescatar la información requerida por la investigación en curso

II. MARCO DOCTRINAL.

2.1. Misión.

Quienes integramos la comunidad educativa del Saint George's College, aspiramos a una formación integral de la persona, que prepare cristianos comprometidos y ciudadanos competentes.

Para ello buscamos desarrollar procesos educativos innovadores y de excelencia que les permitan a nuestros alumnos y alumnas desarrollar al máximo sus potencialidades para ponerlas al servicio de la transformación de nuestra sociedad en una más justa y humana. Para vivir este desafío, nos inspiramos en la persona de Jesucristo, en los lineamientos de la Iglesia universal y chilena y en la espiritualidad de la Congregación de Santa Cruz.

2.2 Declaración de principios.

Nos reconocemos como una institución católica coeducacional que impulsa la formación de personas que, desde su actuar diario, promuevan la justicia, la paz, el amor, la solidaridad y el compromiso con los más necesitados. Buscamos promover entre los alumnos, profesores y apoderados, una actitud que permita, desde una perspectiva de “fe en acción”, transformar la sociedad en la cual están insertos y así hacer visibles los valores del Reino de Dios.

Promovemos espacios que fortalezcan y orienten la fe en Dios de cada uno de los miembros de nuestra comunidad educativa para que “Dios sea conocido, amado y servido”, respondiendo a la invitación que nos hace el Padre Moreau.

Somos una comunidad educativa que aspira a que cada persona, protagonista su educación, desarrolle armónicamente sus potencialidades a través de situaciones de aprendizaje formales e informales y que en interacción con otros defina, progresivamente, su ser único en el mundo.

Participamos junto con la familia en la formación de sus hijos e hijas, tarea que requiere la participación activa y el compromiso de los padres en dicho proceso educativo y en la formación de la fe, al ser ellos los primeros responsables de la educación de sus hijos.

Entendemos la educación como un proceso que dura toda la vida. Durante el período escolar, se desarrolla de manera compartida entre la familia y el colegio para apoyar al estudiante en su desarrollo espiritual, moral, intelectual, físico y afectivo y social. Para ello, promovemos una acción educativa integral, comprometida, participativa, liberadora, socializadora, dialógica, personalizadora y dinámica con el sello propio de nuestra tradición educativa.

Promovemos una educación de excelencia tanto en lo académico como en el desarrollo espiritual, personal y social, fomentando la laboriosidad, la creatividad, el pensamiento reflexivo y crítico, la responsabilidad, el gozo por aprender, la autonomía acompañada de un espíritu de colaboración, tanto con sus compañeros como con sus maestros y autoridades, la perseverancia, el desarrollo de la voluntad, el respeto de los derechos de cada persona, y el cumplimiento de sus deberes.

Optamos por un currículum sociocognitivo, flexible y abierto promoviendo una pedagogía activa que permita estar en contacto con todas las áreas de experiencia y con los elementos de aprendizaje asociados a ella de acuerdo a las exigencias y desafíos que nos presenta la sociedad actual:

Nuestro lema, “Recte ad ardua” (derecho a lo difícil), nos incentiva a enfrentar los desafíos que se nos presentan con determinación y voluntad de superación.

Educamos para un estilo de vida que valore la democracia, promoviendo la paz y la no violencia; valorando la tolerancia, la convivencia respetuosa y responsable, acogiendo la diversidad, preocupados de su entorno, en un trabajo colaborativo del cual forman parte todos los miembros de nuestra comunidad.

Reconocemos en cada miembro de la comunidad educativa que desempeña una labor en el Colegio, a personas con capacidades y potencialidades que, desde su realidad cotidiana, aportan elementos que permiten encarnar en forma colaborativa nuestra misión educativa con excelencia desde una perspectiva evangelizadora.

2.3 Perfil del Alumno(a)

El georgiano y la georgiana, de acuerdo a su etapa de desarrollo, se responsabilizarán progresivamente de su proceso de formación y desarrollo personal en una actitud permanente de reflexión y superación, favoreciendo una actitud de aprendizaje motivado por la búsqueda de la verdad y el gozo de aprender.

Formamos al georgiano y la georgiana para que sean:

- Capaces de reconocer a Cristo como modelo, siendo coherentes con sus ideales y los valores proclamados en el Evangelio, especialmente en las bienaventuranzas;
- Responsables de su proceso de formación e integración a la comunidad;
- Abiertos al diálogo, capaces de escuchar a los demás y respetuosos de la diversidad de opiniones, dispuestos a aceptar la subordinación al bien común y a reconocer las prerrogativas de la autoridad;
- Formados en la disciplina tanto dentro como fuera de las sala de clases y en su quehacer diario;

- Comprometidos, participativos y perseverantes en su búsqueda de la verdad y la justicia, en su accionar y en el de los demás;
- Poseedores de un espíritu crítico y autocrítico que les permite ser protagonistas responsables del cambio;
- Solidarios en la comunidad y con los más necesitados, viven la fe en la acción;
- Inquietos y creativos intelectualmente, ávidos de aprender;
- Capaces de establecer relaciones personales y sociales profundas y verdaderas, y de buscar el equilibrio afectivo;
- Preocupados por reconocer su vocación cristiana en la Iglesia, la familia y la sociedad;
- Cuidadosos de su entorno de belleza;
- Orgullosos de formar parte de esta comunidad educativa.

2.5 La Comunidad Educativa.

Es nuestro deseo que el Saint George's College se constituya y crezca como una auténtica Comunidad Educativa entendiendo que nuestra misión requiere del aporte coordinado de todas las personas que intervienen en ella, según el servicio que cada uno está llamado a vivir. Nuestra convivencia y misión están gobernadas por deliberaciones y decisiones que valoramos y respetamos buscando unidad en la acción.

Aspiramos a ser una comunidad que trabaja para comprender y responder a los desafíos del presente, realizando esfuerzos para mejorar la calidad de la enseñanza, en búsqueda de una mística común que motive a cada miembro de ella a ser parte activa de un colegio de Iglesia que responda a los desafíos del mundo actual. Por esto, promovemos una participación activa y comprometida, desde una perspectiva de conjunto, donde la fraternidad, solidaridad y unión en la oración sean pilares de nuestra comunidad.

III. MARCO PASTORAL.

3.3 Objetivos específicos de la acción pastoral del colegio.

- Despertar, acompañar y animar, desde el ámbito educativo, la búsqueda y desarrollo de la fe en niños, jóvenes y adultos;
- Instruir a los alumnos y alumnas en las enseñanzas de la fe católica y los desafíos que se le presentan actualmente;
- Fomentar la oración y la reflexión, personal y comunitaria, dentro de un proceso para el encuentro con Dios, consigo mismo y con los demás;
- Despertar, apoyar, fortalecer el compromiso solidario especialmente con los más necesitados y con las otras obras donde labora la Congregación de Santa Cruz;

- Desarrollar la espiritualidad de la Congregación de Santa Cruz, a través del conocimiento de figuras significativas de la Congregación y sus documentos, tales como las Constituciones, la Pedagogía del P. Moreau, Cartas Circulares del Superior General;
- Propiciar la dimensión comunitaria de la fe en los niños, jóvenes y adultos para vivir la comunión y la fraternidad que nace del evangelio;
- Trabajar en la integración de la fe, la cultura y la vida, proporcionando una relación íntima entre el saber religioso y las distintas disciplinas del conocimiento humano; animar y celebrar litúrgicamente el don de la vida, los misterios de la fe y acontecimientos de la comunidad;
- Promover y acompañar la participación, compromiso y formación de los padres de familia, para que crezcan como iglesia doméstica y primeros educadores en la fe de sus hijos e hijas;
- Fomentar instancias de desarrollo y renovación de cultura cristiana en los diferentes estamentos de la comunidad escolar.

IV MARCO CURRICULAR.

El currículo es la organización que resulta de la traducción de los valores e intenciones educativas especificadas en el Proyecto Educativo del Colegio. Siendo el Saint George's College un colegio de Iglesia, optamos por un currículo evangelizador que permita comprender y llevar a la práctica los contenidos culturales entregados en el aula buscando la integración entre fe y educación.

4.1 Educación armónica e integral.

Promovemos el desarrollo armónico e integral de todas las capacidades humanas: cognitivas o intelectuales, espirituales, artísticas, motrices, de equilibrio personal o afectivas, de relación interpersonal y de actuación e inserción social.

El Colegio promueve y media en los aprendizajes de los alumnos/as, tomado en cuenta el estadio de desarrollo en que se encuentran y su naturaleza de hombres y mujeres, favoreciendo la obtención de aprendizajes significativos, sobre la base de los conocimientos que ha podido construir el/la alumno/a desde sus experiencias previas de formación, tanto formales como informales.

En búsqueda de una pedagogía activa:

Promovemos el desarrollo de las potencialidades de los/las alumnos/as, valorando la importancia del aprendizaje de los contenidos culturales en el desarrollo de habilidades, destrezas y capacidades y en palabras del Padre Moreau, un estudio riguroso de las

materias presentadas en las clases, en atención a los alumnos considerados “individualmente”.

El aprendizaje debe darse en un ambiente regulado, en el que se estimula el compromiso afectivo de los alumnos y alumnas con el aprendizaje a través de estrategias y normas claras, consecuentes con los OFT definidos por el Colegio.

El alumno/a es el sujeto de su propio aprendizaje y el/la profesor/a estimula, orienta y crea las condiciones favorables para que obtenga aprendizajes significativos, incluyendo en el proceso modificaciones temporales o permanentes a la planificación o metodología a aplicar.

Promovemos una evaluación continua, individualizada y normativa que mida las habilidades adquiridas por los alumnos/as, y su autoevaluación, para ayudarles a ser más conscientes de su rol activo en el proceso de enseñanza/aprendizaje, orientado al alumno y guiando este proceso.

Conocimiento riguroso y habilidades de pensamiento:

Capacitamos al alumno/a en el manejo conceptual y el desarrollo de habilidades de pensamiento, entregándole las herramientas necesarias para explorar y ampliar su conocimiento estimulando espacios interdisciplinarios que ayuden a encontrarle sentido, comprendiendo la problemática emergente en lo tecnológico y social. Incentivamos a profesores/as y alumnos/as a buscar siempre los fundamentos de lo que hacen y dicen, para poder mostrar la verdad que está detrás de sus acciones.

Unión: Cuerpo – Espíritu.

Promovemos un programa de actividades académicas, culturales y de crecimiento espiritual dentro y fuera de la sala de clase, que fortalezca el cuerpo físico y el espíritu en conjunto al intelecto y voluntad, cimentando relaciones entre los seres humanos que favorezcan el diálogo, la solidaridad, la justicia y la caridad. Nuestra experiencia académica se enriquece con una experiencia en terreno.

Metodologías activas: alumnos(as) comprometidos.

Promovemos, concordante con una perspectiva sociocognitiva, una metodología participativa en el desarrollo de las clases y otras actividades; el desarrollo de la creatividad e innovación en las metodologías impartidas, utilizando material y recursos variados que impliquen la incorporación de informática y tecnologías modernas en el desarrollo de las clases, favoreciendo la motivación y compromiso en los alumnos y alumnas, y una reflexión crítica y responsable sobre los contenidos y temáticas de sus programas académicos.

Favorecemos el desarrollo de aprendizajes por medio de tareas con problemáticas abiertas y contextualizadas.

Favorecemos una disciplina tanto en lo personal como en el trabajo, basada en la comunicación y adquisición de aprendizajes progresivos, en un ambiente grato, respetuoso, y ordenado a través de relaciones humanas fluidas, y a través de normas y procedimientos institucionales claros.

Educación para una vida democrática responsable:

Valoramos una educación en y para la democracia, donde el currículum educa en el respeto de los derechos humanos y en valores tales como la tolerancia, la convivencia respetuosa y la participación ciudadana entregando una educación fundada en el valor de la igualdad de las personas y de sus posibilidades de realización, cualesquiera que sean sus condiciones personales y sociales, de sexo, raza u origen social, tratando de eliminar los estereotipos sexistas, raciales y otros que persisten todavía en nuestra sociedad.

Buscamos que nuestros alumnos y alumnas tomen conciencia de su entorno, de las realidades sociales; del progreso y el desafío de la cultura en sus distintas manifestaciones incorporando nuevos contenidos en el currículum, nuevas tecnologías y lenguajes en respuesta a las demandas de la sociedad actual.

Promovemos la formación de personas que valoran críticamente lo propio de la cultura nacional y latinoamericana, buscando favorecer un sentido de pertenencia e identidad. Nos interesan personas que puedan hablar con orgullo de sus propias raíces culturales así como aprender de las tradiciones de otros pueblos.

4.2 Objetivos Curriculares.

Al terminar la enseñanza media, los alumnos serán capaces de:

- Conocer los elementos básicos de la formación cristiana, expresados en la doctrina católica, relacionando con el mundo religioso más amplio;
- Descubrir el inmenso amor de Dios, valorando, reconociendo y desarrollando sus talentos y poniéndolos al servicio de los demás, dando testimonio de su fe en Cristo, siendo coherente con sus ideales y con los valores proclamados en el Evangelio;
- Valorar la historia y espiritualidad de la Congregación de Santa Cruz, conociendo sus orígenes y su misión actual en el mundo;
- Formarse una imagen equilibrada de sí mismo, de sus características, posibilidades y limitaciones, comprendiendo, valorando y desarrollando sus capacidades físicas en un contexto de salud integral;
- Apreciar la belleza de la naturaleza;

- Valorar la función de la familia como célula básica de la sociedad; conocer los contenidos culturales de la sociedad contemporánea de manera permanente, progresiva, sistemática y crítica;
- Adquirir un excelente conocimiento del idioma inglés que le permita comunicarse en un mundo globalizado; insertarse en el medio social como ciudadano informado, activo y responsable, para el trabajo personal y el colectivo;
- Informarse rigurosa y críticamente y valorar el impacto de las transformaciones culturales y sociales;
- Respetar, e interactuar en la diversidad de pensamiento, formas de actuar, creencias propias y de los demás, entendiendo al individuo como un ser social;
- Asumir en forma permanente su propio aprendizaje, motivando hacia la búsqueda de la verdad y el gozo por aprender;
- Responder a situaciones nuevas, generando respuestas críticas y creativas a los desafíos y demandas humanas, científicas y tecnológicas.
- Participar en forma comprometida en el cambio de una sociedad más fraternal, a través de una profunda conciencia social y solidaridad activa en el contexto de una comunidad de fe.

