

**“LA CIUDADANÍA COMO CARICIA  
( *para osos mal lamidos* )”**

**8º básico Colegio Pierrot**

Alumna : Haydée Tirado Andrade

Profesor Guía: Sr. Manuel Rubio Manríquez

Tesis para optar al Grado de: Licenciada en Educación

Tesis para optar al Título de: Profesora de Educación Básica

La Serena, julio del 2010

## ÍNDICE

	página
I. Introducción .....	3
II. Planteamiento del problema .....	4
III. Diagnóstico .....	7
IV. Descripción del proyecto .....	17
V. Fundamentación del proyecto .....	20
VI. Marco Teórico .....	25
VII. Objetivos .....	40
a. Objetivo General .....	40
b. Objetivos Específicos .....	40
VIII. Metodología .....	41
a. Planificación del Taller .....	43
b. Evaluación del Taller .....	46
IX. Cronograma .....	49
X. Bibliografía .....	50
XI. Anexos .....	53
1. Instrumento de entrevistas .....	53
2. Listado de estudiantes (matrícula 8º básico) .....	56
3. Cuadros síntesis de entrevistas: .....	57
Cuadro 1: Aspectos generales .....	57
Cuadro 2: Percepción del curso y colegio .....	58
Cuadro 3: P. integración, p. profesional y continuidad .....	59
Cuadro 4: Percepción país, observaciones personales. ....	60

## I. INTRODUCCIÓN

Durante la “V Jornada Educativa sobre Escuelas Alternativas: Inclusión...tarea de todos”, iniciativa de convocatoria anual del Colegio Pierrot (realizada el 28 de noviembre del 2008), en un espacio llamado “Experiencia pedagógica inclusiva del Colegio Pierrot”, se presentó un grupo de alumnos de 4º Medio contando algún aspecto de su experiencia en el establecimiento. Uno de ellos (en relación a su visión de la sociedad actual), hizo referencia a la expresión francesa “*oso mal lamido*” para señalar a una persona en condición de desadaptación, con indisposición a la convivencia, a lo menos huraña. Ese mismo momento propició el espacio para dialogar en torno a lo preñado de significados que estaba el afortunado rescate de la expresión para dar cuenta de la dimensión relacional de nuestro mundo moderno.

***Oso mal lamido*** nos retrotrae a la primaria relación materno-infantil, la que según inclinación emocional y también investigaciones, es la piedra angular para el desarrollo de la conciencia social posterior (Maturana y Verden-Zöller, 1993). Simultáneamente nos sitúa en el ámbito de los afectos, de las emociones: afecto expresado de una manera consustancialmente corporal: amor lamido; amor entreverado de sobrevivencia, recordatorio esencial de nuestra primigenia condición animal.

Con esta bienvenida sincronía, obsequio del mismo espacio desde donde nos planteamos intervenir, nos impulsa este símbolo inicial para enhebrar conceptos hasta ahora más bien fragmentados, nudos basales de nuestra cultura que dice de “malestar” en muchos sentidos (y también a través de múltiples autores). El proyecto plantea una propuesta de acercamiento a la formación ciudadana para alumnas y alumnos de octavo básico del Colegio Pierrot de la comuna de La Serena, desde la conciencia corporal en una triple dimensión: conciencia de sí, conciencia del otro, conciencia social.

## II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El desafío de la formación ciudadana a lo largo de toda la vida escolar es parte del currículo de la Reforma en curso en nuestro país. Este marco curricular se sostiene principalmente en el sector de Comprensión del Medio Social e Historia y Ciencias Sociales, pero no exclusivamente, también se extiende a otras tres asignaturas: Lenguaje y Comunicación, Orientación (Consejo de Curso) y Filosofía, y, aunque de manera más específica, también se explicita en Ciencias y Educación Tecnológica. Además de lo anterior, se plantea que los Objetivos Fundamentales Transversales (tarea del conjunto de la experiencia escolar), en su naturaleza cognitiva y moral, deberían “inspirar a los ciudadanos y una cultura democrática en el Chile contemporáneo” (MINEDUC 2004, p. 11).

Si bien la formación ciudadana según las declaraciones institucionales ministeriales es relevada como indispensable o fundacional, en los hechos no se observa un correlato eficaz a la puesta en práctica de tales afirmaciones. La complejidad y transversalidad de la temática ciertamente dificultan su operatividad. Es de tal envergadura el alcance del concepto que fácilmente caemos en la trampa de lo obvio, tornándose inasible (similar a lo que ocurre con los objetivos fundamentales transversales). La dimensión antropológica allí implicada da cuenta del largo trayecto cultural que ha construido el dispositivo fundamental de cómo nos concebimos a nosotras mismas y a los demás. Es este sustrato antropológico dualista el que se revela y releva al detenernos a observar y revisar nuestras prácticas asociadas al concepto de ciudadanía.

La tarea educativa, incluso la sólo “escolar”, es consustancialmente construcción de ciudadanía. Una cuestión fundamental es saber qué tipo de ciudadanía se está construyendo o deseáramos construir, y qué mecanismos operan en el presente de nuestra comunidad que nos sitúan en el momento actual. El gran valor de las crisis, entre muchos posibles, es el abandono de las certidumbres para dar paso a considerar o un volver a mirar en profundo las “reglas del juego”, luego, la posibilidad de cambiarlas.

No obstante los alcances y las orientaciones de la actual propuesta ministerial, es de amplia aceptación el que toda práctica educativa, a lo menos, impacta en el formación ciudadana, tomando notoriedad en esto el *currículo oculto*, “el cual tiene una penetración más sutil y perdurable que el currículo explícito” (MINEDUC 2004, p.22). Como se ha señalado anteriormente, si bien el conjunto de la práctica educativa forma ciudadanos y ciudadanas, ya sea de manera conciente o inconciente, es relevante discernir si ese modelamiento dice relación con los valores declarados en el Proyecto Educativo, y con el proyecto de sociedad al que adscribimos a través de éste.

En este sentido, **la carencia de metodologías apropiadas para el abordaje de la formación ciudadana dificulta la significatividad del trabajo intencionado en el aula por parte de los profesores y profesoras del 8º básico del Colegio Pierrot.** Si bien el Ministerio de Educación ha respondido a esa demanda con publicaciones específicas, estas constituyen una “herramienta de apoyo” a la labor pedagógica que ciertamente no agotan la demanda y más bien operan como un estímulo para el desarrollo de diversas propuestas didácticas.

Asumiendo el desafío de la formación ciudadana, que constituye al mismo tiempo tanto una exigencia profesional como una responsabilidad social, podemos advertir que la temática puede ser vista, en el lenguaje de la planificación, como una “debilidad” (inasible en su amplitud), pero también como una “fortaleza” (como referente fundacional y transversal a la experiencia escolar, invitación permanente al ejercicio metacognitivo que puede retroalimentar a la organización/escuela).

De esta manera, el proyecto se plantea aprovechar el desafío de la formación ciudadana como una oportunidad privilegiada para resignificar el autoconocimiento (amor a sí mismo) y la convivencia escolar, asumiendo la limitación de la palabra como herramienta de la razón, en relación a la infinitud de la vivencia, luego, facilitando el surgimiento de la totalidad de nuestro ser a través de la conciencia corporal. En virtud de la íntima cercanía entre *objetivos fundamentales transversales y formación ciudadana*, y de que ambas enfrentan la

misma “dificultad” (inasible amplitud), la propuesta los aborda simultáneamente.

El proyecto se plantea una intervención en el 8º básico del Colegio Pierrot. El cambio fundamental que significa el tránsito desde el nivel básico a la enseñanza media y la consecuente apertura de las estudiantes a esta nueva etapa de sus vidas, es propicia para una mirada retrospectiva de un proceso que culmina, en perspectiva del desarrollo de la conciencia ciudadana. Para el Colegio, constituye una oportunidad significativa de poner en valor el concepto de ciudadanía como una dimensión indispensable al autoconocimiento y a la relación con el mundo que, al mismo tiempo, puede retroalimentarle respecto al logro de su misión educativa.

Según lo expresado por los docentes que asisten al 8º básico del Colegio Pierrot, el trabajo de formación ciudadana se remite a las indicaciones ministeriales caracterizadas por una generalidad que no permite afirmar la existencia de un abordaje específico en torno a la temática. Si bien la profesora de Comprensión de la Sociedad del 8º básico hace referencia a que todo el quehacer educativo está involucrado en la construcción del concepto de ciudadanía, también afirma que no ha habido un trabajo más específicamente direccionado a este respecto en el establecimiento.

### **III. DIAGNÓSTICO**

#### **Antecedentes Generales.**

El Colegio Pierrot, nacido hace ya 20 años, está ubicado en el casco histórico de la ciudad de La Serena. Actualmente, este proyecto educativo accede a la subvención estatal (particular subvencionado), impartiendo enseñanza de tipo científico-humanista bajo las modalidades diurna, vespertina y satelital.

Según la página institucional del establecimiento, *“desde sus orígenes el Jardín se planteó ser una propuesta alternativa de educación que diera cuenta de los debates modernos de la pedagogía que se constituyera como parte de un proceso de renovación pedagógica, fundamentado teórica y prácticamente. La integración, la atención a la diversidad y el desarrollo de un modelo pedagógico constructivista eran parte de esta propuesta, que se mantiene hasta hoy”* (Colegio Pierrot, 2009).

De acuerdo a documentos oficiales de la escuela, el perfil declarado de los estudiantes de la modalidad diurna corresponde a *“estudiantes sin necesidades educativas especiales y con necesidades educativas especiales incorporados a subproyectos de integración (déficit cognitivo, déficit motor, TEL y afectividad), estudiantes con diagnóstico de déficit atencional, rechazados del sistema formal con problemas conductuales, remitentes, provenientes de sector económico medio”*.

#### **Una mirada desde el 8º Básico.**

Focalizamos nuestra mirada al Colegio Pierrot a través del 8º básico (2008, diurno, un curso), a partir de entrevistas semiestructuradas a más del 90% del curso, a través de las cuales indagamos respecto a diversos aspectos tanto personales de los estudiantes como de su percepción y pertenencia al establecimiento (ver Anexo Diagnóstico).

#### **Matrícula y Composición Etaria**

El 8º básico del Colegio Pierrot tiene una matrícula de 17 estudiantes, de estos, 10 son hombres (59%) y 7 son mujeres (41%). Participan del Proyecto de Integración cuatro alumnos (24%), dos hombres y dos mujeres. Un grupo mayoritario (53%) del curso tiene 15 años y más.

### **Permanencia en el establecimiento**

Uno de los aspectos más destacados durante las entrevistas, y reafirmada en la síntesis de la información recogida, fue lo relacionado con la permanencia o antigüedad de los estudiantes en el colegio Pierrot.

De la información recogida, los alumnos de ingreso reciente (los años 2007-2008) representan casi la mitad del curso (47%). Este sostenido recambio establece un déficit en los esperados frutos que debería aportar la formación en la que se empeña el Proyecto Educativo Institucional desde la educación parvularia. Para la Escuela, esta fuga establece por una parte discontinuidad, y por otra, el desafío de la incorporación/adaptación de los “nuevos” estudiantes. Esta tensión es gravitante y explícita para los estudiantes del 8º básico, los que dan cuenta de un sentido de pertenencia e identidad con una forma propia de convivencia de su Colegio que se ve de alguna manera “amenazada”, o al menos interferida, en esta nueva composición del curso.

En concordancia con los declarativos de “inclusión” del establecimiento, la mayoría de los nuevos estudiantes del 8º básico presentan un historial de bajo rendimiento académico o de problemas conductuales (o ambos a la vez). En virtud de la significativa influencia que ejercen (considerando sólo la cantidad), es dable preguntarse respecto al impacto organizacional de estas decisiones, al mismo tiempo del rebote que esto mismo pudiera tener respecto de la fuga de los pierrotanos “fundadores”.

### **De los estudiantes recientes en el Pierrot (47%).**

De los ingresos recientes, el 29% ha llegado a cursar el 8º básico y son en su mayoría varones. Para un 63% de este grupo (del 47% con menos de dos años en el Colegio) el Colegio Pierrot es el cuarto proceso de reinserción, lo que

equivale a que cada dos años (en promedio) habrían tenido que vivir un proceso de ruptura/adaptación (ver anexo, cuadro N° 1: columna “colegios anteriores”).

Este 47% resulta un porcentaje muy significativo e indica una situación de adaptación no sólo para los que llegan, sino para la comunidad en su conjunto. Uno de los aspectos reiterados en el análisis crítico de los estudiantes del 8° básico es que “han aceptado muchos *flaites*”. Esta aseveración es más bien generalizada en el curso, tanto de aquellos con mayor antigüedad como los más recientes; en estos últimos de alguna manera es expresión de integración en la medida que se sitúan en el lugar del “nosotros” y desde allí distinguen estos “otros”.

Según sus opiniones, asocian el concepto “flaite” a una cuestión estética (pantalones caídos, ropa deportiva, etc.), a escuchar cierta música, a una forma de hablar (uso de la sh en vez de la ch), y a una actitud desafiante, agresiva y muchas veces matonesca. El concepto también está asociado a marginalidad (delincuencia), pero en eso hacen la salvedad de que los compañeros que ellos catalogan de flaites más bien imitan, pero no son “verdaderos” flaites.

Dentro de este mismo grupo (47% de alumnos pierrotanos recientes), otro aspecto significativo en su proceso de inserción y en su proceso escolar personal, es el hecho de si cuentan con algún amigo cercano (íntimo) dentro del curso o del Colegio. De los cuatro que manifiestan no tener este tipo de relaciones dentro del Colegio, encontramos además otro tipo de dificultades, tanto académicas como conductuales. Si observamos estos mismos alumnos en sus proyectos futuros, constatamos que sus proyecciones son inexistentes o de escasa expectativa (ver Anexo, cuadro N° 1: columna “mejor amiga” y cuadro N° 3 columna “proyecto profesional futuro”).

Por narración de ellos mismos, sabemos que el Colegio desarrolla una estrategia de inducción para los alumnos recién llegados. Ellos inician su año escolar un día antes que el resto, son recibidos con un desayuno y se les muestran las instalaciones del Colegio. Sus primeros encuentros, entonces, son con otros estudiantes en su misma condición. Esta iniciativa fue destacada por ellos mismos.

Este grupo (pierrotanos recientes) presentan un promedio de edad superior al otro grupo (75% tiene 15 años y más), tal vez por lo mismo, el 50% de ellos pololea y todos con personas fuera del Colegio (ver anexo, Cuadro N° 1, columna “pololeo”).

La mayoría de ellos valora positivamente su llegada a este Colegio y tiene intenciones de mantenerse en él para cursar la enseñanza secundaria (ver anexo, Cuadro N° 3, columna “continuidad en el Pierrot”).

### **De los estudiantes antiguos del Pierrot (53%)**

De este grupo, un 67% tiene la edad que corresponde a su nivel, de lo que se desprende que no han vivido experiencias de repitencia. Porcentaje que aumenta a un 89% si consideramos que de las dos personas que exceden esa edad (15 años), una participa del proyecto de integración, y la otra, por cuestiones familiares, ingresó a 1º básico con más de seis años.

Tal vez debido a la edad, el 89% de este grupo declara que no pololea actualmente.

Respecto a las amistades, si bien en el grupo que tiene cuatro años y más en el Colegio, hay un par que dice no tener una “mejor amiga” dentro del establecimiento, eso no es impedimento para que tengan un grupo de referencia en el curso.

### **8º BASICO: lo positivo y lo negativo del Colegio desde los estudiantes.**

Para la entrevistadora, uno de los aspectos más llamativos fue la receptividad y consiguiente apertura de los estudiantes para expresarse de manera crítica, sin preocupación alguna por mecanismos de castigo o sanción, más bien cómodos y complacidos de ser escuchados en la intimidad de sus opiniones y reflexiones.

Los aspectos **positivos** que se valoran son, en síntesis:

**El colegio favorece un sentido de pertenencia:** *“una segunda casa”, “comunidad de gente”, “como una familia, todos se conocen y se quieren”.*

**El colegio constituye un nicho afectivo**, supletorio de necesidades afectivas y familiares, que favorece el desarrollo social: *“es un espacio para estar cuando no quiero estar con mi familia”, “aquí están mis amigos-hermanos”, “nos cuidamos”*.

**El colegio es percibido como un efectivo espacio de valoración por la persona**, en el que muchos de ellos reconocen avances positivos: *“aquí me he superado, me ha sacado personalidad”, “siento que cambié aquí. Aquí maduré”, “me gustó la libertad y confianza hacia los alumnos”, “estaba hecho para mí”*.

**El colegio revela una horizontal estructura de poder**, no se delatan evidencias de una lógica vertical del poder, no existen autoridades inalcanzables: *“los profes tratan rebien, son buena onda”, “los profesores dan confianza y reconocen a los alumnos”*. La referencia a los profesores incluye a la Dirección.

**La cultura escolar reflejada a través de los alumnos y alumnas de 8º básico propende a lo democrático**, la mayoría expresa sus opiniones sin temor ni cálculo de conveniencia (*“he ganado confianza en mi misma, aquí te dan seguridad, ese valor de expresarte sin ser humillado”*.)

Los aspectos que se valoran **negativamente** son, en síntesis:

**El clima en el aula es entrópico en lo disciplinar**, es una opinión transversal la constatación de que en el aula se da un clima de desorden (*“nos reímos y conversamos, es un colegio relajado”*), dispersión (*“lo que más hacemos es pasarla bien”*), desorganización (*“desunidos, inmaduros, incapaces de ponerse de acuerdo”*) y agresividad psicológica y física (*“pegarse es un juego”, “casi todos los niños molestan”, “los niños pasan y me pegan”, “le temo a mis compañeros”, “no sé qué tienen de bueno”* –en relación a sus compañeros de curso-).

**Ausencia de límites:** en lo anterior, acusan una falta de límites donde lo que concita mayor acuerdo es el trato muchas veces irrespetuoso hacia los profesores por parte de algunos alumnos (*“el trato a los profesores es grosero”*), irrespeto que también se expresa entre ellos. La tolerancia hacia este tipo de conductas también se extiende hacia otras situaciones (como el robo) que ciertamente no favorecen la convivencia y sí la impotencia y desvalorización de su comunidad educativa (*“ambiente demasiado relajado”*).

**Incertidumbre respecto del desarrollo intelectual.** En cuanto al desarrollo de competencias cognitivas, más bien asociadas al cumplimiento de contenidos mínimos obligatorios, podemos advertir principalmente tres tendencias:

1. Aquellos que manifiestan un abierto desinterés por los aspectos formales de la educación escolar (*“no me gustan los colegios, el encierro y las materias”*; *“no me interesa, no me gustan los colegios chicos y de pocos alumnos. Me arranco siempre”*; *“no me gusta ningún colegio”*).
2. Aquellos que dudan de estar en igualdad de condiciones en cuanto a su desarrollo intelectual, en comparación al resto de los Colegios (*“de fuera es visto como colegio para tontos”*; *“no creo que aquí se aprenda menos que en otros colegios”*; *“en el colegio desarrollan la persona...poco lo logran”*, *“muy poca exigencia de parte de los profesores, no pescan”*).
3. Aquellos que valoran positivamente el Colegio pero no tienen mayores expectativas ni exigencias en cuanto a su desarrollo escolar intelectual (*“me siento cómodo”*; *“me siento bien en mi curso”*).

Este aspecto es estrechamente dependiente de los otros que se valoran negativamente, en cuanto a que el clima del aula no es facilitador de la concentración y atención necesarias para el aprendizaje.

### **INTEGRACIÓN: “Con una varita mágica los Convertiría en gatos”**

Particularmente desafiante resulta la referencia al proyecto de integración que sustenta el colegio. En el 8º básico hay cuatro alumnos que tienen esta asistencia diferenciada que entrega el proyecto, a través de un equipo profesional multidisciplinario.

Es relevante destacar en relación al concepto de integración, como se menciona inicialmente en el diagnóstico, que los alumnos recientemente ingresados al Colegio optaron por el mismo en razón de sus historiales de repitencia y conductuales (en algunos casos ambos a la vez). Lo que amplía el concepto de “integración” más allá de los alumnos que participan del específico “Proyecto”.

La existencia del Proyecto de Integración es constitutivo de la imagen institucional del Pierrot. No obstante ser una condición de entrada, constituye un desafío para los estudiantes (y ciertamente también para el profesorado). En términos generales, valoran tener la posibilidad de encontrarse con un “otro” que les permite hacerse más aceptadores de las diferencias en virtud de un convivir que modifica sus prejuicios (“uno le tiene miedo a la discapacidad, da nervio”, “son iguales a una persona normal, pero a la vez son diferentes”, “me gustan las personas que hay en el Colegio, por la diversidad, que aceptan a todos los alumnos”, ver Anexo, Cuadro N° 3, columna “cómo son vistas las compañeras del proyecto de integración”).

Lo anterior no se traduce, necesariamente, en una modificación de sus conductas que favorezca una mejor relación con los compañeros que demandan mayor comprensión y generosidad, es decir, el auto-reconocido beneficio que aporta la convivencia con estos compañeros no tiene un retorno de igual valor para aquellos que se presentan como “más débiles”, prevaleciendo cotidianamente en algunos alumnos la práctica del abuso.

En un entorno donde la violencia física y verbal es habitual, la relación con las y los alumnos con necesidades educativas especiales (integrantes del proyecto) se torna muchas veces explosiva. Las referencias de violencia física con tres de ellos fue transversal.

La específica relación con los integrantes del proyecto tiende a dar cuenta que hay aspectos del funcionamiento global del Colegio que no estarían articulándose de la manera más adecuada a las exigencias surgidas en el aula.

Esta difícil situación se da en el no menos complejo desafío de la convivencia escolar, y, en virtud del contexto mayor en el que también se encuentra tanto el Colegio como estos mismos alumnos (sistema educacional), es dable recurrir al refrán: “lo óptimo es enemigo de lo bueno”, en el sentido de la escasa o nula oferta educativa que estos alumnos tienen para elegir.

*“Con una varita mágica los convertiría en gatos”*, fue la respuesta de una de las alumnas del proyecto de integración para expresar su

opinión respecto de su curso, dando cuenta de manera amorosa de la contradicción allí existente.

## **DEL 8º BASICO EN SU CONJUNTO**

De los aspectos transversales al 8º básico podemos señalar:

1. La mayoría tiene una visión de futuro en la cual deposita un anhelo, proyectando una necesidad, una habilidad o un deseo. Incluso las alumnas del proyecto de integración manifiestan con total decisión su aspiración.
2. Un masivo rechazo a la inscripción en los registros electorales, aspecto significativo y elocuente de una tendencia nacional. De los 13 alumnos que respondieron a esta pregunta (los cuatro alumnos del proyecto de integración no están incluidos) sólo dos personas manifestaron su disposición a participar de esta acción de responsabilidad cívica (15%, ver anexo Cuadro N°4, columna “registro electoral”). Las razones para el rechazo decían relación con la resistencia a la obligatoriedad, el descrédito de los políticos, el escepticismo respecto a las elecciones como un mecanismo de expresión de la voluntad popular, la incredulidad de verse a sí mismos como agentes de cambio (o como parte de un proceso de ese tipo).
3. Lo anterior, se retroalimenta y fortalece con su percepción del entorno, más allá de su familia y colegio. Podríamos decir que, en su mayoría, viven de espaldas al contexto (comunidad local/nacional) que les da vida, para ellos este horizonte más lejano es simplemente inexistente, por añadidura, no establecen ninguna relación entre ese “mundo” y el propio (“*da lo mismo uno para el mundo*”). Esta percepción fragmentada y de alcance estrictamente inmediatista impide poner en valor un mecanismo carente de toda resonancia con sus vidas personales (“*el voto no tiene valor*”, “*no me llama la atención, ni sé*”).
4. No obstante el rechazo a lo “político” expresado a través de las elecciones, un número importante de estudiantes (seis de ellos, que equivale a algo más del 35% del curso) participa de actividades que los vinculan a sus comunidades lo que amplía sus ámbitos de pertenencia y genera (o puede generar) el desarrollo de destrezas de convivencia social y ampliar su visión de mundo. Las actividades

tienen que ver con: Club atlético, club de fútbol, grupo religioso, club scout religioso, club de cueca, grupo musical. Estas prácticas presentan una definida orientación de género (que reafirma una tendencia nacional): los varones en las prácticas deportivas, y las damas en los grupos religiosos.

5. La amistad constituye un factor significativo de bienestar en la escuela. De manera generalizada, todos declaran una alta valoración por la amistad y también la mayoría afirma tener amigos en su vida. Un número importante de ellos encuentra entre sus compañeros de curso a su amigo o amiga más cercana o íntima (ver anexo Cuadro N° 1, columna “mejor amiga”).

## **A MODO DE CONCLUSIONES DEL DIAGNÓSTICO**

Resulta significativo relevar la apertura y generosidad de todos los estudiantes para ser entrevistados de manera personal, no obstante los estilos y ritmos individuales, con prontitud bastante homogénea se mostraron dispuestos a expresarse respecto a todos los temas planteados, sin mayor conflicto en expresar sus críticas, sus diferencias, o sus limitaciones y autocrítica. Cómodos en el análisis, fueron pródigos con su intimidad.

No resulta aventurado afirmar que la transversal apertura al diálogo a través de las entrevistas es expresión de la cultura escolar del Colegio, mostrando un clima organizacional aceptador de las diferencias y tolerante al disenso. Un aspecto que refrenda lo anterior es el hecho de que todos expresaron sus críticas en algún aspecto, sin que ello anulara una evaluación más bien positiva de su experiencia en este Colegio.

Si bien no es materia del proyecto un “diagnóstico organizacional” del Colegio, la intervención al 8º básico a través de entrevistas semiestructuradas, va configurando una imagen del establecimiento que rebota recurrentemente tanto hacia la estructura como la cultura escolar. Por lo anterior, en una organización con apertura al cambio, el desarrollo del proyecto podría ser aprovechado como un factor de retroalimentación para el desarrollo organizacional.

Desde la expresión de los estudiantes del 8º básico, estamos en un colegio “especial”, “diferente”, sin llegar a referir ni menos precisar fundamentos teóricos. No obstante, se percibe el eco de una especie de “época dorada” al que se alude a través de un críptico “antes”, que tampoco se alcanza a precisar, dando cuenta probablemente de una primera etapa del Colegio cuando era una escuela pequeña, con las características de selección inmanentes a un colegio particular pagado.

Dentro de la documentación oficial a la que se ha tenido acceso, no encontramos una memoria institucional que contenga el recorrido histórico del establecimiento desde una perspectiva analítica. Hemos accedido a hitos específicos que dan cuenta de manera totalmente general de los diferentes rumbos que ha tenido la marcha de la institución, mayoritariamente relacionados con los cambios producidos por el crecimiento (primero el aumento progresivo de matrícula, luego el cambio de sistema particular pagado a particular subvencionado y consiguiente nuevo aumento en las matrículas).

Luego de esta indagación diagnóstica surge la pregunta, si individualmente considerados los estudiantes muestran valiosas y destacables cualidades, ¿por qué en el conjunto es tan difícil y violenta la convivencia?

En el contexto diverso de las culturas escolares, variables en su apertura organizacional, podríamos indicar al colegio Pierrot como un colegio más bien abierto a su entorno. Desde su slogan institucional: “*respeto a la diversidad*” y la frase de entrada a la imagen corporativa en la red (“*vamos todos por la misma senda, pero cada uno a su paso haciendo su propio camino*”), auguran favorables o mejores condiciones para el desarrollo de esta propuesta que aspira a iluminar la convivencia escolar.

## IV. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

El proyecto consiste en un Taller para 8º básico dividido en dos Módulos realizables en un semestre, a lo largo de 17 sesiones (ver capítulo X cronograma).

El primer Módulo “Yo, el mundo que me habita”, es una invitación para revisar metacognitivamente la relación con uno mismo, en un espacio experiencial donde podemos autorreconocernos.

En el segundo Módulo, “Ciudadanía, un mundo de relaciones”, después de la primera etapa de autorreconocimiento, podemos hacernos conscientes de que la referencia individual nos es dada por un otro, y en esa interacción, somos responsables y poderosos respecto al “mundo” que construimos.

En consideración a la complejidad organizacional de los establecimientos educacionales que ciertamente condiciona significativamente el quehacer pedagógico, constituye uno de los objetivos del proyecto centrar el diálogo de la formación ciudadana en el poder que cada individuo tiene en la interacción con su entorno.

El proyecto en su conjunto es una invitación para revisar metacognitivamente la relación con uno mismo y con nuestro entorno desde:

- a) la conciencia corporal:** la conciencia de ser desde el reconocimiento del cuerpo que somos;
- b) nuestras emociones:** volvemos a identificarlas en estrecha relación con el cuerpo olvidado;
- c) una dimensión temporal específica:** situamos estas experiencias en el *presente*;
- d) un lugar determinado:** el *aquí*, como espacio físico, territorio habitado.

La propuesta es un espacio abierto de creación. Una invitación de encuentro donde puedo ampliar el conocimiento de mí misma en la interacción con otros, con los cuales decido y/o reproduzco día a día maneras de relación (que siempre pueden ser distintas), en la apuesta que desde el auto-reconocimiento

puedo hacerme consciente de que la referencia individual me es dada también por una otra.

En perspectiva de que efectivamente se facilite un proceso de auto-conciencia y auto-aceptación, a través de este espacio que da cabida a las necesidades de autoafirmación, de reconocimiento y de afecto, que permite “ser vista” y al mismo tiempo “ver a los otros”, creemos que es un camino fértil para el desarrollo de una conciencia social más amplia.

La etapa vital de los estudiantes torna particularmente valiosa la generación de espacios que puedan acoger, contener y potenciar el proceso que viven. El Taller de formación ciudadana, “La ciudadanía como caricia (*para osos mal lamidos*)”, operaría como una especie de laboratorio de convivencia escolar.

El desarrollo del Taller requiere de la constitución de un “equipo facilitador”, compuesto por dos personas con conocimiento y cierta experiencia de la propuesta metodológica (ver capítulo VIII. Metodología, acerca del “desafío” de la profesora/facilitadora). La naturaleza de la propuesta conlleva un ejercicio paralelo de diálogo y revisión de la práctica pedagógica que propicie el aprendizaje/modificación de los profesionales (retroalimentando su conciencia y reflexión ciudadana).

Se espera que la evaluación de la experiencia genere una demanda específica del grupo en relación a los avances y nuevos desafíos que esta propuesta despierte.

La propuesta contempla la relación con el sistema mayor (Colegio Pierrot) del cual forma parte este “subsistema” (curso 8º básico). De aquí se desprende una relación de mutuo intercambio y dependencia que no podemos dejar de considerar. La intención metacognitiva que acompaña todas las sesiones, se espera que constituya un insumo para la planificación de la tarea escolar de manera transversal, toda vez que la situación conductual determina la consecución de logro de objetivos.

El proyecto es un apoyo al trabajo en aula de la temática de ciudadanía, revisada y replanteada en el contexto de la Reforma Educativa. Considerando que es posible el surgimiento de una intención comunicativa (retroalimentadora)

del Taller al conjunto de la comunidad educativa, estas eventuales estrategias serían diseñadas por sus integrantes, por ejemplo a través de la intervención de los espacios comunes con productos del Taller como diario mural, elaboración de un periódico, entrevistas, acciones de arte, u otros, además de los insumos inherentes al desarrollo del proyecto, como la elaboración del diagnóstico que de entrada aporta una “fotografía” valiosa para cualquier organización orientada a la revisión constante de sus prácticas educativas y organizacionales.

## V. FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO

El proyecto “La ciudadanía como caricia (*para osos mal lamidos*)”, se plantea el problema de la carencia de metodologías apropiadas para el abordaje de la formación ciudadana que dificultan la significatividad del trabajo intencionado en el aula por parte de los y las profesoras del 8º básico del Colegio Pierrot. Como respuesta a este desafío, se propone facilitar un espacio de encuentro humano consciente y significativo a través de un Taller para niños y niñas del curso, que desde el juego y la conciencia corporal, nutra y enriquezca el amor a sí mismos y su formación ciudadana.

Desde la declaración titular podemos advertir tanto el problema (“osos mal lamidos”), como la respuesta remedial (la caricia). Respecto a la ciudadanía, la complejidad del concepto la encontramos aquí circunscrita al específico contexto escolar; delimitación que quizás lejos de reducir complejidad, más bien la aumenta. El desafío de la formación ciudadana, señalada desde la descripción del problema, se encuentra aquí con las múltiples tensiones y desencuentros que recorren la escuela en la sociedad actual, poniendo en cuestión el contrato fundacional que le es propio en relación a la función social de selección y diferenciación que contiene. La demanda por “calidad” es elocuente expresión de lo anterior, en cuanto a la pertinaz imposibilidad de traspasar las barreras que imponen las profundas desigualdades que revela el sistema escolar nacional desde sus tres modalidades. Desigualdad que, por cierto, se ha ido consolidando como rasgo distintivo de la sociedad chilena en las últimas décadas, liderando, desembozadamente, criterios de valoración (rankings) a nivel mundial (Desigualdades, 2009).

En el contexto de “desempeño difícil” que presentan los colegios que asumen proyectos de integración, desafiados por la “marginación por inclusión”, la propuesta se presenta como una herramienta consistente e innovadora para gatillar iniciativas de cambio tan esquivas a los entornos escolares (propensos al carácter cíclico de la desesperanza, el pesimismo y la negatividad con que se expresa el desgaste de la energía profesional). Los resultados generales del

diagnóstico del 8º básico, tanto en aspectos de sus historiales como los índices de rendimiento escolar y repitencia, entre otros, dan cuenta de la situación de “marginación por inclusión”, es decir, la perversa situación de permanecer en la escuela sin garantías de aprender.

El mismo diagnóstico nos pone en alerta en relación a uno de los aspectos del Colegio (curso) que ellos señalan negativamente, y que fue sintetizado y titulado por la entrevistadora como: “el clima en el aula es entrópico en lo disciplinar”. Al respecto, siguiendo a Arnold, es beneficioso reflexionar en cuanto a que “los sistemas cerrados están irremediablemente condenados a la desorganización” (Arnold, 1995). Una mayor propensión entrópica hace más vulnerable al establecimiento respecto a cualquier tipo de cambio que se genere en su entorno, principalmente en consideración de sus fuentes de financiamiento (MINEDUC, ante posibles cambios en los sistemas de evaluación y control, por ejemplo), al cumplir insatisfactoriamente con exigencias de logro. Visto desde un punto de vista económico, que finalmente es el que determina la existencia de los proyectos educativos, una exitosa implementación del proyecto educativo garantiza la continuidad en la captación de fondos externos, además de la posible diversificación hacia otras fuentes de recursos.

El proyecto de intervención plantea que la tarea de formación ciudadana puede contribuir a una reconversión cognitiva, a un re-conocimiento de la práctica cultural de “hacer escuela” y también de mejorarla. Porque, pese a lo que se declara, la organización de la tarea escolar a partir de los Objetivos Mínimos Obligatorios, mantiene la lógica del “dividir para entender”, determinando fuertemente el ritmo y el tiempo educativo. Es en este sentido que la transversalidad de la formación ciudadana se levanta como una “oportunidad”. En consideración de que, como todo sistema social, la escuela se constituye mediante las comunicaciones, y todo problema de la organización es un problema de comunicación, atender a esta variable de manera prioritaria constituye una ventaja estratégica para el éxito del proyecto que dará como frutos nuevos proyectos que atiendan a las específicas necesidades de esta escuela y de estos

alumnos, buscando el sentido allí donde lo perdimos: en nuestro interior, y al mismo tiempo, en el interior de nuestra comunidad.

La propuesta entiende la innovación como un compromiso de toda la organización en el que la creación de nuevo conocimiento no consiste sólo en aprender de otros o en adquirir conocimiento del exterior, sino que demanda una interacción intensa y laboriosa de todos y cada uno respecto de sus propias experiencias y habilidades, de sus creencias y representaciones que no pueden ser adiestradas desde el exterior, sino que necesitan ser nombradas y reconocidas para luego reformularse y enriquecerse. El proyecto aspira a desarrollar nuevos dispositivos y recursos específicos, pero sobre todo comienza por la revalorización del conocimiento y del clima organizacional que se genera y se transforma desde el adentro escolar.

Para abordar el desafío se ha elaborado un diagnóstico del curso con el que se aspira a trabajar. A través de él, se ha podido configurar algunas percepciones de los estudiantes del 8º básico en relación al clima del aula, del Colegio, y de la comunidad, antecedentes todos que permiten orientar algunas consideraciones generales para una propuesta más ajustada a esa realidad (8º básico Colegio Pierrot de La Serena). El Proyecto Educativo del Colegio, que accede a los recursos de “proyectos de integración” que ofrece el MINEDUC, plantea el “respeto a la diversidad” desde su slogan institucional, asumiendo el desafío desde la inclusión. Esta característica del Colegio, es una oportunidad para la propuesta de intervención en la perspectiva de que están dadas las condiciones para responder a la invitación a mirar la diversidad que muestra el curso: de sexos, de géneros, de capacidades intelectuales, afectivas, motrices, de destrezas sociales, artísticas, físicas, estéticas, de historias biográficas, de edades, de pertenencia al establecimiento, etcétera. La riqueza que incuba la “diversidad”, si bien es reconocida en el discurso por los estudiantes en las entrevistas, simultáneamente muestra la paradoja de comportamientos (de abusos) que no son congruentes con esa valoración “discursiva”. Sin dudas, ese nudo constituye una oportunidad valiosísima para observar la permanente incongruencia humana entre lo que declara y lo que practica. Ante ello, la

propuesta apuesta por la totalidad de nuestro ser, y no sólo a la dimensión racional-cognitiva, invitando al reconocimiento de la corporalidad, la emocionalidad y el entorno como aspectos fundamentales de la conciencia de sí.

“Osos mal lamidos” sin duda hace referencia a un nudo basal de nuestra cultura, que podemos rastrear en el largo proceso histórico de la cultura judeocristiana occidental de la cual formamos parte. La propuesta asume posición de entrada al vincular formación ciudadana y “osos mal lamidos”. Y es que afirmamos que en nuestro país la tarea de formación ciudadana opera de forma más bien telúrica, en un contexto de convivencia social desarticulada, con aversión inquisidora a la crítica, y autoritaria propensión a la uniformidad, entre otras muchas características que se reproducen en la escuela y que hacen de esta un espacio altamente complejo y paradójal.

Sin embargo, es la misma envergadura del desafío la que ilumina el propio poder, aprovechando el “microcosmos” que la escuela refleja. Uno de los objetivos del proyecto apunta a centrar el diálogo de la formación ciudadana en relación al poder que cada individuo tiene en la interacción con su entorno, contrarrestando categóricos diagnósticos globales (ciertamente desesperanzadores) con la responsabilidad personal en la “pequeña escala” desde donde nace la gran escala social (microfísica del poder). La porfía de la esperanza invita a “pensar globalmente, actuar donde se pueda” (como señalara proféticamente el Dr. Luis Weinstein).

El diagnóstico elaborado con el 8º básico también refleja la fragmentación a la que aludimos desde distintos ámbitos: la sensación de no pertenencia, de desarraigo, de desvinculación; en una sociedad que mal lame a sus cachorros, somos todos “osos mal lamidos”. Estas características dan cuenta de la ruptura de “la solidaridad que mezcla la persona con la colectividad y con el cosmos a través de un tejido de correspondencias en el que todo se sostiene” (Le Breton, 1995). La propuesta atiende a este “olvido” de nuestra básica condición gregaria, con una propuesta metodológica que se sostiene en la interacción con otro (u otra) como facilitador del autodescubrimiento. Interacción sinérgica donde experimentamos recurrentemente que “el todo es más que la suma de las partes”,

y desde la cual también podemos abrirnos al misterio, lo que en clave literaria rescatamos como “no se ve bien sino con el corazón. Lo esencial es invisible a los ojos” (De Saint-Exupéry, 1984).

Ante este declarado “malestar social”, compartimos el diagnóstico de Flores: “Con las actuales características de la escuela chilena y considerando los significados construidos para ella en la historia, las posibilidades de predecir resultados y de mejorarlos está mucho menos cercana a la planificación exhaustiva, a la objetivación de sus procesos y al impacto de las estrategias de marketing, que a la introducción de elementos subjetivos del mismo tipo que aquellos que reposan en su tradición” (Flores, 2006).

Por todo lo anterior, la propuesta invita a aventurar en las tierras imprecisas de los sentidos, en las resonancias caleidoscópicas del cuerpo, en la marea ingobernable de las emociones. En la recuperación del ser.

Luego, “la caricia”, dice relación con reivindicar la dimensión corporal, tan olvidada, resistida y castigada, como fuente de conocimiento y de una comprensión amplia, más cercana a la conciencia que a la eficacia práctica del dominio. Finalmente, fuente de realización, que es el propósito último de la existencia humana y aspiración primera de la tarea educativa.

## VI. MARCO TEÓRICO

Cuando una niña o niño ingresa al colegio –y aprende a participar de una experiencia común, no guiada directamente por la familia- empieza a incorporarse a la comunidad, a la *polis*. El aprendizaje de un cuerpo de conocimientos que, idealmente, lo iguala con sus pares; la realización de actividades cooperativas o competitivas a base de reglas que no pueden ser transgredidas; la evaluación de su desempeño; y todo el cúmulo de aprendizajes que arrastra el currículum oculto, son todas experiencias que establecen una cierta discontinuidad con la pertenencia familiar y van, poco a poco, incorporando al niño a la “ciudad”. Pero, sobre todo, la escuela se relaciona con la ciudadanía en la medida en que provee a los niños –con prescindencia de sus dotaciones heredadas- de una experiencia común, de un conjunto de significados compartidos, que ayudará, luego, a la comunicación y al sentido de comunidad que es propio del ámbito de lo público. En este sentido, toda escuela es, en algún sentido, pública, y la incorporación a ella es la primera experiencia ciudadana. No obstante el sistema educacional chileno refleja de manera piramidal los distintos sectores sociales del que provienen los estudiantes.

Retomando esta labor primordial, el desarrollo de “**escuela y construcción de ciudadanía**” se refiere al lugar privilegiado desde el cual se crea y recrea nuestra sociedad del conocimiento, con sus particularidades, que van también modificando a la escuela; la que al mismo tiempo da cuenta de un diálogo epocal del cual el concepto de lo “ciudadano” es parte. El repaso a la condición histórica del concepto arrastra todos los vaivenes del proceso histórico que le da vida y que nos remite, al menos, a las bases de la cultura judeo-cristiana occidental desde el grandioso aporte griego. Este trayecto nos indica que la “realidad” de las creaciones humanas siempre pueden ser diferentes, y que, no obstante los rezagos, en ese ámbito hemos avanzado hacia mayores niveles de inclusión (como bien lo representan las demandas desde el género).

En un esfuerzo por develar los nudos basales que determinan nuestro presente, encontramos una clave fundamental en la forma como nuestra cultura

ha tejido en el largo proceso histórico un entramado que da cuenta de nuestras relaciones (con nosotras mismas, con el mundo, con lo trascendente, etcétera). A través de la **“corporalidad y convivencia humana”** identificamos el sustrato antropológico dualista que subyace al concepto ciudadanía que se echa a andar en la historia occidental y que derivó en la hipertrofia de la razón en desmedro y desprecio del cuerpo, las emociones, y otras dimensiones de la condición humana. Esa tensión permanente entre continuidad y cambio histórico, se expresa ciertamente a través de nuestra corporalidad y también de nuestras formas de convivencia, las que han tendido a “naturalizarse” en virtud del ritmo en el que se configuran, que opera en el largo aliento de las mentalidades, imperceptible al corto o mediano alcance, no obstante las consecuencias sensibles en el tejido cultural derivadas del olvido de nuestra básica condición gregaria y del reduccionismo del misterio de la condición humana (que rebasa con mucho la sola racionalidad).

El juego dialéctico entre continuidad y cambio, se expresa fielmente en el surgimiento de un fenómeno propio de la historia reciente: la adolescencia. A través del **“desarrollo personal y social de la adolescencia en el marco de la complejidad”**, observamos como la estratificación etaria que nuestras sociedades han construido refleja las dificultades de integración. Y esta dificultad no sólo se expresa a nivel social, toda vez que no estamos nunca al margen de nuestro entorno (no obstante la contumaz resistencia cultural que hemos desarrollado para no “ver”). El especial estatus de los adolescentes pone de relieve las contradicciones de nuestras construcciones culturales, reflejando un doloroso “sin sentido”, y la fragmentación de una concepción antropológica que no nos ha acercado a un “buen vivir”.

El recorrido aspira a dar cuenta de las muchas y viejas razones para un intento de recuperación de la conciencia corporal, la más elemental (y no por ello menos misteriosa), la que resistimos, a la que tememos y amordazamos, que teje y determina desde la más temprana relación materno-infantil nuestra posibilidad de aprehender la aceptación y la confianza, condición clave para vivir en la

dignidad del respecto por sí mismo en conciencia individual y social. Eslabón básico que insistimos en olvidar.

## **ESCUELA Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA**

No son pocos los aspectos que mueven a señalar que hay más de algo en la escuela que no funciona, tanto desde lo que se espera desde la planificación como desde lo que se anhela: la vigencia de un ideal de alumno que no necesariamente guarda relación con la realidad, el vacío académico o su contrapartida el academicismo, la falta de herramientas pedagógicas para atender a la diversidad del proceso educativo, la crisis de autoridad, la estructura fragmentada del currículo, la carencia de instrumentos de supervisión educativa, son algunas condiciones intrínsecas a la escuela que generan una oferta de baja calidad, inequidad y fuerzan situaciones de desinterés, frustración y abandono. De manera que en las últimas décadas ya no sólo se ha puesto en cuestión la función social de selección y diferenciación que contenía el contrato fundacional de la escuela, sino que en virtud del exceso de demandas y del perfil heterogéneo se alteran y entran en crisis otros componentes del sistema: los contenidos curriculares, el perfil docente, la relación pedagógica, el diseño de las instituciones, entre otros.

Sin embargo, las nuevas demandas provenientes de la compleja sociedad del conocimiento, entre ellas las fuertes demandas por la inclusión y la calidad, tienden a observarlas como ámbitos específicos de generación, gestión y transmisión del conocimiento.

En este contexto, últimamente ha sido fructífera la producción de conocimientos acerca del cambio educativo desde perspectivas renovadas que reconocen su enorme complejidad, conflictividad y su improbable gestión estrictamente racional y técnica. En el escenario de la sociedad del conocimiento, con sus promesas y riesgos, toman fuerza nuevos paradigmas de producción de conocimiento que ponen en cuestión las antiguas certezas que ofrecía la racionalidad técnica y habilitan la posibilidad de pensar y actuar en medio de la

incertidumbre. Estas nuevas miradas sobre el cambio redefinen la función y el rol de iniciativas transformadoras que ya no pueden quedar limitadas a la tradicional intervención de expertos portadores del cambio e invitan a la formulación de nuevos modelos centrados en la colaboración y la gestión participativa del conocimiento.

La escuela es, ciertamente, objeto de estudio y podemos acceder a diagnósticos en abundancia, apuntando buena parte de ellos a la ya común y general visión crítica de las mismas, señalándolas como “mal necesario” a lo menos. Son numerosísimos los análisis (a nivel mundial, ya que a nivel nacional los estudios son considerablemente menos) que indican las deficiencias de los establecimientos educacionales. Desafortunadamente no encontramos igual proporción de propuestas de solución que ayuden a disminuir la distancia habitualmente sideral entre teoría y práctica.

Para el caso chileno, el profesor Calvo señala que “la escuela se ha convertido en una simuladora, que finge tener lo que no tiene” (Calvo, 2005), ciertamente subyugada a una lógica de procedimiento administrativo que empequeñece lo pedagógico.

No obstante lo anterior, y considerada en el largo proceso histórico, la escuela siempre ha cumplido un rol fundamental en la tarea de modelamiento social, porque, más allá de las múltiples miradas sobre ella, hay cierta aceptación del hecho de que allí se da “forma” al sujeto, en una práctica ciertamente no neutral, cumpliendo la función social de clasificación y de guardería (esta última, tarea indispensable al engranaje productivo de nuestros días). En este “dar forma al sujeto”, que es ciertamente construcción de ciudadanía, el currículum *oculto* opera de manera protagónica, dicen Yurén y Araujo que “la tarea de formar sujetos con autonomía moral (es decir sujetos capaces de juicio ético) en una institución tradicionalmente normalizadora que tiene como función legítima la de instruir y que ha ejercido –también tradicionalmente, y por la vía del currículum oculto- la función de adoctrinar” (Yurén, 2007, p. 181).

Este enlace entre escuela y ciudadanía incuba una paradoja endémica en virtud de la colisión paradigmática entre una estructura establecida para la

reproducción del sistema y un concepto que se mantiene permanentemente inconcluso, y que, por lo tanto, mantiene su potencialidad transformadora.

Si resulta un tanto desconcertante esta potencialidad es porque nos hemos acostumbrado demasiado al concepto de política como administración, subordinada a las relaciones de producción y poder existentes, donde los sujetos de la política son los políticos y no los ciudadanos. Sin embargo, también podemos encontrar un “momento originario”, donde la política es expresión creativa de la sociedad y no como reproducción de lo existente. Es evidente que el concepto ciudadanía está indisolublemente atado a otros, como política, o democracia, y de forma igualmente importante a sus modificaciones en el transcurso histórico. Palabras de larga tradición, y hoy por hoy, de crítica significación, males de la post-modernidad. En cualquier caso, resulta ineludible, indispensable, resignificarlas.

El concepto ciudadanía y este “momento originario” se advierte en esta cita venida del mundo de los teólogos: “El hombre es ciudadano. Los que no lo son (los esclavos) no llegan a la plenitud humana. En una palabra, la ciudad no es únicamente un hecho sociológico; es también una realidad teológica y forma parte integrante de una cosmología. (...) La concepción griega se basa en una nueva antropología, en una visión antrópica y no sólo cósmica del hombre. Se reconoce a las otras ciudades el *derecho* a existir, lo que va más allá de aceptar el *hecho* de tolerarlas. Se acepta la otra ciudad porque se acepta el hombre, y el hombre es *polis*. Es oportuno citar aquí la conocida frase de Aristóteles según la cual un hombre que vive fuera de la *polis* es un animal o un semidiós” (Panikar, 1999).

Pero esta soberbia creación griega tendrá que esperar hasta el siglo XVIII para su “renacimiento”. Al respecto, Baratta señala: “El instrumento de fundación del estado y del derecho moderno fue el modelo del pacto social, entendido como experimento de la razón y no como un hecho histórico. Un modelo racional para asegurar la realización de esas pulsiones, de esas necesidades. Realización imposible, supuestamente, en un estado de naturaleza, sin estado y sin derecho positivo. Sin embargo, debemos reconocer que tanto en el modelo, como en la realización histórica, el contrato social fue bien distinto de su proyectado impacto universal, extendido a todos los sujetos humanos considerados como iguales en su ciudadanía potencial. Se trató más que nada, de un pactum ad excludendum, de un pacto para excluir, de un

pacto entre una minoría de iguales que excluyó de la ciudadanía a todos los que eran diferentes, un pacto de propietarios, blancos, hombres y adultos para excluir y dominar a individuos pertenecientes a otras etnias, mujeres, pobres, y sobre todo, niños" (Baratta, 1995).

La quiebra del Antiguo Régimen y de sus instrumentos de legitimación de la autoridad –el privilegio, la voluntad divina, etc.- iba a conducir, en un momento de posibilidades abiertas, de cambios sociales “radicales”, revolucionarios, a una reconceptualización de género en la nueva sociedad, a partir de un fenómeno fundamental en las sociedades contemporáneas, y central en la conformación ideológica del primer liberalismo: la articulación de la esfera pública y su “necesario” correlato, la esfera privada, como dos realidades dicotómicas y diferentes; pero sobre todo, connotadas genéricamente, de tal manera que lo “público” –la política, la ciudadanía, el poder, las formas más ‘prestigiadas’ de sociabilidad y de cultura- se vinculará “naturalmente” –es decir, por “naturaleza”- a la identidad social masculina; en tanto que lo “privado” –entendido como “doméstico” y no “civilizado” ni civil en el caso de las mujeres- iba a identificarse con la identidad social femenina (Aguado, 2005). Este planteamiento se consolidará hasta tal punto que, en el mismo lenguaje la vinculación entre el sustantivo “hombre” y el adjetivo “público” se convertirá en un concepto connotado positivamente en términos morales, en tanto que la vinculación entre el sustantivo “mujer” y el adjetivo “pública” se connotará, casi por definición, y como sabemos hasta nuestros días, negativamente en términos morales, al respecto es pertinente recordar que el lenguaje nunca es neutro, sino instrumento fundamental de creación de “realidad”. Tampoco resulta secundario preguntarse por quién es el que define, quién es el que legisla, quién es el que educa, quién es el que crea ideología y discursos, quién es el que construye la moral o la religión.

La riqueza del concepto ciudadanía, preñado de significados más allá de su momento originario, encuentra en nuestros días su mejor expresión, en un contexto donde cada vez cobra mayor fuerza la idea de que la realidad no es un hecho dado sino una construcción continua donde el observador no es nunca independiente de lo observado (Maturana y Varela, 1996). La fuerte densidad semántica del concepto, clave para la teoría política moderna, que en un

desarrollo supuestamente neutral ha eludido la perspectiva de género, encuentra en ella una oportunidad de reconceptualización general y global que le insufla nueva vida (en clave de género).

Los estudios de género han hecho un gran aporte al pensamiento crítico sobre las construcciones culturales y la diversidad, los que sustentándose en autores como Foucault, han realizado un análisis de las lógicas de biopoder de nuestra cultura situando su inicio en la civilización romana, de donde procede el concepto de “pater familias” como matriz de poder biosocial, de tal forma que el imaginario cultural, entendido como sustrato intangible que dirige y da sentido a la existencia y las relaciones humanas, subyace y se reproduce a través de la familia patriarcal, célula básica y exclusiva de organización social, donde las relaciones establecidas entre sus miembros se estructuran jerárquicamente mediante la asignación de roles en función del género (que no sexo) y la edad. Dice Peinado que “el modelo de apropiación, ejercido por el régimen patriarcal de imposición del hombre sobre la mujer, será, en cierta medida, la base de la apropiación de la “homosexualidad” como nueva instancia denostada (Así, el gay se asimila a la mujer en tanto que instancia señalada desde la posición de poder hetero-patriarcal. El lesbianismo, como realidad paradójica en el seno de la construcción de las implicaciones del “ser mujer” será, en general, ignorado)”. La lógica simbolista de la cultura occidental, bajo la matriz normativa “binaria y heterosexual”, marginará la homosexualidad a lo inmoral, patológico y desviado (Peinado, 2008).

Si el desafío planteado a través del proyecto se sumerge en las abisales profundidades de la cultura, es porque también aprovecha esta paradoja “amenaza/oportunidad”. La tarea pedagógica es una tarea femenina, porque también es labor reproductiva, como tal, afecta a todos los males de una cultura patriarcal: invisibilizada, subvalorada. Pero es también esa condición femenina desde donde podemos encontrar la respuesta “salvífica”, ante el escollo civilizatorio que nos acecha, y que se expresa cotidianamente en la convivencia escolar. Es desde la reivindicación de esa condición que revisamos la concepción antropológica subyacente a nuestra pertenencia cultural al gran constructo denominado “cultura judeocristiana occidental”, el que nos hace herederos de una

concepción dualista que ha establecido una categórica separación entre cuerpo y alma, que ciertamente se ha construido en el largo proceso histórico, y que, hacia el Renacimiento, eleva literalmente la razón a la categoría de “diosa” y al mismo tiempo deriva en una estructura individualista que convierte al cuerpo en el recinto del sujeto, el lugar de sus límites y de su libertad, el objeto privilegiado de una elaboración y de una voluntad de dominio, rompiendo con ello la compleja y misteriosa trama del tejido social.

## **CORPORALIDAD Y CONVIVENCIA HUMANA**

Paulo Freire dice que *“toda práctica educativa supone un concepto del hombre y del mundo”*. Respecto de nuestra pertenencia cultural, nos encontramos con un sustrato antropológico dualista ciertamente clave en el sostenimiento de la situación actual, con una clara sobrevaloración de la razón y proporcional desmedro de la corporalidad. Si bien sabemos que el dualismo filosófico conduce a la concepción de un “cuerpo-instrumento”, las ciencias sociales, y dentro de ellas la pedagogía, no pueden homologarse con el estudio de una máquina compuesta por palancas, bisagras y músculos, la práctica educativa puede y debe partir de la existencia corporal como totalidad y como unidad.

En el mundo “globalizado” de hoy, los desafíos de la escuela en perspectiva de la construcción de ciudadanía demandan una recuperación más amplia de nosotros mismos. Es ahí donde resuena protagónica la dimensión corporal, dimensión directamente relacionada con el viaje de las ideas en el largo proceso histórico constituyente de nuestra mentalidad. En ella las representaciones y los saberes del cuerpo son tributarios de un estado social, de una visión del mundo y, dentro de esta última, de una definición de la persona. “El cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en sí mismo. De ahí la miríada de representaciones que buscan darle un sentido y su carácter heteróclito, insólito, contradictorio, de una sociedad a otra” (Le Breton, 1995).

El cuerpo parece algo evidente, pero nada es más inaprehensible que él. Nunca es un dato indiscutible, sino el efecto de una construcción social y cultural.

La concepción que se admite con mayor frecuencia en las sociedades occidentales encuentra su formulación en la anatomofisiología, es decir, en el saber que proviene de la biología y de la medicina. Está basado en una concepción particular de la persona, la misma que la permite decir al sujeto “mi cuerpo”, utilizando como modelo la posesión. Esta representación nació de la emergencia y del desarrollo del individualismo en las sociedades occidentales a partir del Renacimiento, dando lugar a una estructura individualista que convierte al cuerpo en el recinto del sujeto, el lugar de sus límites y de su libertad, el objeto privilegiado de una elaboración y de una voluntad de dominio.

Es de rigor puntualizar que si bien estamos en la esfera de la cultura judeocristiana occidental, donde el cristianismo da cuenta de la dicotomía cuerpo/alma, no es esta una concepción hebrea, sino griega. Los griegos nos legaron, junto al concepto de ciudadanía, también una concepción antropológica que engarza con la cultura semita, en una nueva expresión cultural que da origen a la cultura cristiana.

Así, presenciamos hoy una aceleración de los procesos sociales sin que haya un acompañamiento de la cultura. Es posible descubrir un divorcio entre la experiencia social del agente y su capacidad de integración simbólica. El resultado es una carencia de sentido que, muchas veces, hace difícil la vida. A causa de la ausencia de respuesta cultural para guiar sus elecciones y sus acciones, el ser humano se abandonó a sus propias iniciativas, a su soledad, desvalido ante un conjunto de acontecimientos esenciales de la condición humana: la muerte, la enfermedad, la soledad, el desempleo, el envejecimiento, la adversidad. La tendencia al repliegue sobre sí mismo, la búsqueda de la autonomía que moviliza a muchos sujetos no dejan de tener consecuencias sensibles en el tejido cultural.

El cuerpo es el presente-ausente, al mismo tiempo pivote de la inserción del hombre en el tejido del mundo y soporte *sine qua non* de todas las prácticas sociales; sólo existe, para la conciencia del sujeto, en los momentos en que deja de cumplir con sus funciones habituales, cuando desaparece la rutina de la vida cotidiana o cuando se rompe “el silencio de los órganos” (“¿Pero qué palabras

*pueden hacer comprender que el cuerpo de un ser y su vida son una y la misma cosa y que no vivirá plenamente su vida si previamente no ha despertado las zonas muertas de su cuerpo?" Bertherat, 1977).*

Muchas de las prácticas corporales contemporáneas se sublevan contra el ocultamiento del espacio sensorial posible. La afirmación de la exigencia de "escuchar al cuerpo" traduce la carencia que siente el sujeto que, por medio de la simulación, intenta luchar contra el silencio de la carne. En muchas ocasiones se señaló el incremento de los trastornos psicológicos relacionados con el narcisismo, con la impresión de no sentir nada, con el vacío interior, con el embotamiento de los sentidos y de la inteligencia, con una existencia en blanco, con la falta de tono. La exploración de los sentidos a la que ayudan la biodanza, la sofrología, los masajes, el yoga, las artes marciales, entre otras prácticas que proponen un uso inédito del cuerpo, da cuenta de esta necesidad antropológica de una nueva alianza con un sentido del cuerpo poco utilizado por la modernidad ("Un día mientras iba al colegio, en la luz de la primavera, caminaba junto a la mancha negra de mi sombra por el camino de tierra que dominaba los campos de arroz; intenté caminar realmente, estar presente en cada paso, pero fue en vano. Esta sensación de no ser, esta tentativa incumplida por existir verdaderamente me orientó hacia una búsqueda de la existencia de uno mismo por medio de las artes marciales." Le Breton, 1995)

¿Y qué es el mundo moderno? Un mundo donde se consagran las más profundas desigualdades. Un mundo desencantado, caracterizado por una no participación, con una insistente y rígida distinción entre observador y observado, donde finalmente, yo también soy un objeto, también soy una "cosa" alienada, en un mundo de otras cosas igualmente insignificantes y carentes de sentido. Desde el viejo paradigma cartesiano, asentado también en la dicotomía cuerpo/espíritu, constituyente de esta cultura que pone todo su énfasis en la competencia, el éxito y la instrumentalización de todos los actos y relaciones. Otra característica de la cultura occidental moderna que ha contribuido a nuestra ceguera frente a nuestra corporalidad es su casi total orientación a la producción y a la apropiación: asociando nuestra identidad con el resultado de nuestra actividad, productiva o no, así como con las cosas que poseemos, y dejamos de ver nuestro presente como

el punto de partida de cualquier cosa que hagamos, lo que deriva en una falta fundamental de confianza en los procesos naturales en muchas áreas básicas de la existencia humana.

En este contexto, hay una clave fundamental en la forma como nuestra cultura ha tejido en el largo proceso histórico un entramado que da cuenta de nuestras relaciones (con nosotras mismas, con el mundo, con lo trascendente, etcétera), una concepción antropológica dualista, con una sobrevaloración de la razón como gran esperanza heredada de la Ilustración, que no obstante las miradas críticas que han surgido en su seno, hasta el momento han sido absolutamente insuficientes para rectificar el rumbo.

Revisamos esta concepción antropológica dualista desde un volver a mirar nuestra corporalidad. Leemos el registro de nuestros cuerpos de la manera culturalmente construida de ser humanos, que como tal, puede ser distinta. Volviendo a poner como centro nuestra propia experiencia, el proyecto aspira a favorecer la receptividad para identificar la importancia de las destrezas de comunicación para establecer efectivos canales de comunicación.

## **DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL DE LOS ADOLESCENTES EN EL MARCO DE LA COMPLEJIDAD**

En virtud de los protagonistas de la propuesta, resulta interesante rescatar los siguientes antecedentes:

- 1924 Declaración de Ginebra sobre la Infancia
- 1948 Declaración Universal de los Derechos Humanos
- 1959 (20 XI ) DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO
- 1979 Año Internacional del Niño
- 1989 Convención sobre los Derechos del Niño
- 1990 Cumbre a Favor de la Infancia

Ciertamente, son referentes formales de tipo legal, pero no es irrelevante recordar la dimensión judicativa de la cultura occidental en la que estamos

insertos, teniendo una connotación el hecho de que una realidad social se convierta en objeto de regulación jurídica. Las referencias que se indican señalan un cercano proceso histórico, apenas se remontan al siglo pasado (en el contexto de a lo menos dos milenios de la cultura judeocristiana occidental).

Cuando hablamos de ciudadanía y niñez nos encontramos con una condición más bien “amnésica”. Esta invisibilidad histórica habla de la negación de la legitimidad de la existencia de este grupo social y etario para la cultura dominante, que “universaliza” a partir de un específico y hegemónico grupo social. Como ya se ha mencionado anteriormente, el “contrato social” que da origen al resurgimiento del concepto ciudadanía, terminó siendo un pacto excluyente. Y los resultados, en palabras de Baratta, “el incumplimiento de las promesas de la modernidad, que fueron tan altas, en razón de la violencia inmanente en el derecho, minó la confianza iluminista en la verdad, en la subjetividad humana, en el progreso y produjo la crisis de la cual el llamado pensamiento post-moderno es hoy la expresión” (Baratta, 1995).

La adolescencia es un fenómeno que bien refleja las complejidades de la sociedad moderna. El término adolescente se usa generalmente para referirse a una persona que se encuentra entre los 13 y 19 años de edad, periodo típico entre la niñez y la adultez. Este periodo empieza con los cambios fisiológicos de la pubertad y termina cuando se llega al pleno status sociológico del adulto. Sin embargo al igual que sucede con todas las etapas del desarrollo, estos puntos extremos no están muy bien definidos, por ejemplo la fisiología de la pubertad es un conjunto muy complejo de fenómenos, que incluye un rápido crecimiento del cuerpo, la osificación de los huesos, cambios hormonales y la aparición repentina de las características primarias y secundarias del sexo, al igual que las reacciones psicológicas a estos cambios. No todos estos cambios fisiológicos tiene una elevada correlación, ni las reacciones psicológicas de ellas son idénticas o igualmente intensas en todos los individuos.

También denominada como los “años tormentosos”, la adolescencia ha sido considerada como un período crítico de desarrollo, especialmente en las sociedades más avanzadas tecnológicamente. Los que han estudiado la conducta han propendido también a señalar que la adolescencia representa un período de

tensiones particulares en nuestra sociedad. Algunos, especialmente los de mayor espíritu biológico, han hecho hincapié en los ajustes que exigen los cambios fisiológicos de la pubertad, sin exceptuar los aumentos de las hormonas sexuales y los cambios en la estructura y la función del cuerpo. Otros han acentuado la cultura como la causa primordial de los problemas de los adolescentes, y han subrayado las demandas numerosas, y grandemente concentradas, que nuestra sociedad ha hecho tradicionalmente a los jóvenes de esta edad: demandas de independencia, de encasillamiento de la identidad sexual, de ajuste con los semejantes, de preparación vocacional, de desarrollo de una filosofía de la vida fundamental y normativas, etc.

Aunque existen diferencias de opinión en lo tocante a la importancia relativa de los factores biológicos, sociales y psicológicos, también encontramos un acuerdo general en cuanto a que el período de la adolescencia ha presentado tradicionalmente problemas especiales de ajuste en *nuestra* sociedad.

Javier Elzo, en un estudio de los adolescentes españoles, señala que “el ser joven se construye en razón del contexto histórico que le ha tocado vivir, del modelo o modelos de sociedad propuestos en el que se está haciendo, de las estructuras sociodemográficas de la sociedad en la que vive, de los grupos sociales que la componen, de los valores dominantes en ascenso y descenso, de los pesos de los diferentes agentes de socialización etc.”. Destaca el autor que no es que el factor edad no sea importante, pero ello juega más en la graduación de las diferencias que en el orden de las mismas (diferencias de “grado y no de naturaleza”). Concluyendo que “*no hay una subcultura juvenil sino que los adolescentes y jóvenes participan, a su modo ciertamente, de los valores dominantes de la sociedad en la que viven*” (Elzo 2000).

En consideración del diagnóstico elaborado para el proyecto, resultan particularmente significativas las conclusiones del autor en su artículo “*El adolescente en la sociedad actual: una visión sociológica*”: “Los adolescentes españoles de finales de los 90 invierten afectiva y racionalmente en los valores finalistas, (pacifismo, tolerancia, ecología, etc) al par que presentan, sin embargo, grandes fallas en los valores instrumentales sin los cuales todo lo anterior corre el gran riesgo de quedarse en un discurso bonito.

Me refiero a los déficits que presentan en valores tales como el esfuerzo, la autoresponsabilidad, la abnegación (que ni saben lo que es), el trabajo bien hecho etc. No quisiera que se diera de esta hipótesis una lectura moralizante, menos aún culpabilizante de los adolescentes, pues no pretende ser otra cosa que descriptiva y, en todo caso, meramente analítica. Mi hipótesis apunta al hecho de que habiendo crecido en una sociedad en la que hay una cierta unanimidad en la formulación temática de algunos valores universales de rango finalista, sin embargo, el traslado de los valores instrumentales se hace de forma más dispersa produciendo así dislocaciones importantes en la formación integral de los adolescentes (eso que he denominado la inteligencia sentiente) dando origen en más casos de los deseables a adolescentes que se desenganchan de la carrera de la vida, vagando aquí y allá en búsqueda de un horizonte vital que ni siquiera lo pueden vislumbrar" (Elzo, 2000).

En el análisis societal que Elzo desarrolla, señala que, en virtud de la globalización reinante, nuestro presente clama por una formación que ayude a construir una "*inteligencia sentiente*", ya que los adolescentes deben estar intelectual y emocionalmente armados para situarse en la complejidad de la vida contemporánea. Subraya "*intelectual y emocionalmente armados*" en relación a las fallas de la formación, postulando que se ha dado demasiada importancia a un tipo de razonamiento científico-técnico tenido como el único válido al mismo tiempo que se ha minusvalorado, cuando no despreciado, la dimensión sensitiva y emocional de la persona que es también parte fundamental para el conocimiento integral de las cosas. (Define "inteligencia sentiente" como "una inteligencia integradora de la razón abstracta y de los sentidos y sentimientos que conforman la riqueza de la persona humana. Así los adolescentes podrán dar cuenta razonada de sus actos, sentimientos de pertenencia, fidelidades etc. y sentirse emocional y sensitivamente integrados en la parcela geográfica, histórica, cultural etc. en la que les ha tocado hacer y construir su historia, sin temor al diferente, más bien sabiendo que con su contacto se van a enriquecer mutuamente" Elzo, 2000). Felizmente este rescate de la condición emocional del ser humano la encontramos también en Chile a través de autores como Humberto Maturana y Susana Bloch ("Biología del emocionar y Alba Emoting"), Juan Casassus ("La educación del ser emocional"), Rolando Toro (Educación Biocéntrica), entre otros.

La mirada crítica al mundo que hemos construido, adultocéntrico, mira hacia esta “ciudadanía de la infancia” para también desde allí nutrirse: la capacidad de vivir un presente activo, la capacidad de vivir como real lo posible y lo real como contingente, o sea como posible pero no necesario, es decir, algo que es así pero podría ser diferente. Como señala el profesor Baratta “las oportunidades de refundación democrática de nuestra sociedad, están en larga medida en la capacidad de introducir en el proceso de refundación este principio constituyente de la niñez como ciudadanía” (Baratta, 1995).

La reflexión en torno a ciudadanía y niñez/adolescencia trae implicancias radicales. Nos obliga a mirar las razones de esta invisibilidad histórica: durante casi dos mil años la infancia no fue vista. Verlos a ellos implica vernos a nosotros como adultos, reducidos y automatizados en la reproducción de la estructura político-económica existente, delirantes de racionalidad y pragmatismo, entregando por herencia un planeta seriamente amenazado en su supervivencia. Situación que a lo menos mueve a preguntarnos por la validez de la pretensión de reducirlos a ser similares a nosotros.

Encontramos en Maturana, en su amorosa e igualmente implacable invitación a la conciencia, un gran aporte a este respecto: “Jesús era un gran biólogo. Cuando él habla de vivir en el Reino de Dios, habla de vivir en la armonía que traen consigo el conocimiento y respeto al mundo natural que nos sustenta, y que permite vivir en él sin abusarlo ni destruirlo. Para esto debemos abandonar el discurso patriarcal de la lucha y la guerra, y volcarnos al vivir matrístico del conocimiento de la naturaleza, del respeto y la colaboración en la creación de un mundo que admite el error y puedo corregirlo. Una educación que nos lleve a actuar en la conservación de la naturaleza, a entenderla para vivir con ella y en ella sin pretender dominarla, una educación que nos permita vivir en la responsabilidad individual y social que aleja el abuso y trae consigo la colaboración en la creación de un proyecto nacional en el que el abuso y la pobreza son errores que se pueden corregir y se quieren corregir, sí sirve a Chile y a los chilenos.

¿Qué hacer? No castigemos a nuestros niños por ser, al corregir sus acciones. No desvaloricemos a nuestros niños en función de lo que no saben, valoricemos su saber. Guiemos a nuestros niños hacia un hacer que tiene que ver con un mundo cotidiano e invitémoslos a mirar lo que hacen, y sobre todo no los llevemos a competir.” (Maturana, 1992).

## **VII. OBJETIVOS**

### **a. OBJETIVO GENERAL**

Propiciar un espacio de encuentro humano consciente y significativo a través de un Taller para niños y niñas del 8º básico del Colegio Pierrot, que desde el juego y la conciencia corporal, nutra y enriquezca el amor por ellos mismos y su formación ciudadana.

### **b. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Favorecer la conciencia ciudadana desde el reconocimiento de la riqueza y complejidad de la convivencia (como una oportunidad de aprendizajes), a través de un Taller como un espacio de encuentro humano.
2. Relacionar los distintos niveles de su corporalidad, como expresión de su propia integralidad.
3. Favorecer, a partir de la autoconciencia, conductas de autorregulación a través de la apropiación de herramientas como el “amor a mí misma(o)” y el “ahora”, como recursos significativos para el autocuidado.
4. Estimular la capacidad de “escucha” como una destreza fundamental para la comunicación y para llegar a acuerdos.
5. Facilitar un “darse cuenta” respecto a su actual pertenencia a este grupo específico desde la conciencia de responsabilidad personal en la construcción del curso que es y como oportunidad para el crecimiento y afianzamiento personal a través de la ampliación del horizonte de pertenencia (más allá de la familia y el colegio).
6. Validar una metodología desde la conciencia corporal para el trabajo de formación ciudadana en educación básica, retroalimentando la conciencia ciudadana del equipo facilitador, y su propuesta metodológica, desde los aportes traídos al aula por las y los estudiantes.

## VIII. METODOLOGÍA

La propuesta del proyecto “La ciudadanía como caricia (*para osos mal lamidos*)” recoge y adapta la propuesta metodológica del Profesor Arquímedes Satás, entregada a través de su asignatura Diálogo Corporal (dictada en la carrera de Kinesiología de la Universidad del Mar sede La Serena, durante los años 2004 al 2009).

La propuesta del profesor Satás está orientada, en términos generales, de la siguiente manera:

- a) **en lo conceptual**, a reconocer la multidimensionalidad de la experiencia corporal;
- b) **en lo procedimental**, a relacionar los distintos niveles de su corporalidad, como una expresión de la propia integralidad, y, a compartir la vivencia del Taller desde la perspectiva de la libre y legítima participación; y,
- c) **en lo actitudinal**, a tener una actitud de apertura a compartir sus vivencias con sus compañeros y compañeras.

Según palabras del autor, no es el tema de su propuesta el cuerpo entendido como “*la dimensión física de nuestros ser*”, sino más bien “*todo aquello que se manifiesta como ese acontecimiento fenomenológico que sucede, siempre y solamente, en el presente de nuestro percibir*”. De esta manera, el cuerpo es visto como “*una terminal, un holograma...que muestra en permanente presente **todo** aquello que constituye el ser, su historia, sus dimensiones, etcétera*” (Satás, 2009).

Bajo la afirmación de que “*el cuerpo **sólo** puede ser visto desde el presente de la conciencia corporal*”, añade que “*lo que vemos desde otro estado de conciencia, que no sea el de conexión en el presente, es básicamente una proyección mental*” (Satás, 2009).

En cuanto a la tarea de llevar la propuesta al aula, presenta significativos desafíos, de colisión paradigmática podríamos agregar, en el sentido que “*percibirnos es un acto de la conciencia, y la única tarea que logro ver como*

*esencial es encontrar nuestro propio estado consciente, y dejar que todo sea como es. Eso ya es vivir en otro mundo posible” (Satás, 2009).*

Si bien sabemos que en nuestra cultura el dualismo filosófico conduce a la concepción de un “cuerpo-instrumento”, partimos del principio que la dimensión corporal del ser humano no puede homologarse con el estudio de una máquina compuesta por palancas, bisagras y músculos, la propuesta planteada se sostiene en la recuperación de la existencia corporal como totalidad y como unidad.

Volvemos al cuerpo porque “la unidad del ser sólo puede realizarse en el acto que él inventa” (LeBoulch, 1985). Resulta interesante que desde disciplinas más cercanas al paradigma cartesiano se plantea también que el objetivo asignable a la educación es favorecer un desarrollo humano que permita al hombre situarse y actuar en un mundo en transformación por medio de:

- un mejor conocimiento y aceptación de sí;
- un mejor ajuste de la conducta;
- una verdadera autonomía y el acceso a la responsabilidad en el marco de la vida social.

Para la profesora, el desafío estriba en haber generado en sí la capacidad de un “estar presente”, es decir, de propiciar un espacio de encuentro donde cada uno de los integrantes pueda vivir la experiencia de ser visto, como ser único y a la vez parte del conjunto, de una manera que es cada vez menos habitual en las relaciones humanas en nuestra sociedad automatizada e instrumentalizadora. Paralelamente, ese “estar presente” conlleva una entrega a la incertidumbre, es decir, receptividad. Un encontrarse disponible a lo que surja desde la particularidad de los que participan de la experiencia. Una apertura a la autotransformación en el proceso.

Si bien se cumple con los criterios formales de planificación, es pertinente señalar a este respecto que el mapa no es el territorio, y la riqueza de la experiencia radica, precisamente, en el surgimiento de lo imprevisto, de lo profundo, de la intimidad, de la complicidad.

Respecto a los aspectos operativos y logísticos del proyecto, son los siguientes:

<b>Taller “La ciudadanía como caricia <i>(para osos mal lamidos)</i>”</b>	
Nº de participantes	: Todos los estudiantes del 8º básico que voluntariamente deseen participar. La matrícula es de 17 jóvenes.
Responsables	: Equipo facilitador compuesto por dos profesionales
Organización	: Semestral
Módulos	: 2 (Módulo I -9 sesiones, Módulo II –7 sesiones)
Sesiones	: 1 sesión semanal (90 minutos cada una).
Total de sesiones	: 17 sesiones (34 horas pedagógicas en total).
Lugar	: Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA). La sala más amplia y cómoda disponible.
Implementación y Materiales	: Un equipo de música o radio, papel kraft, lápices pasteles, block medium 1/8, pegamento, revistas con imágenes, greda, varas de coligüe o palos de maqueta, lápices o lapiceros, hojas para escribir, otros según demanda.
Cierre	: 1 sesión.

#### a) PLANIFICACIÓN DEL TALLER

La organización semestral del Taller se ha planificado en dos Módulos, como se detalla a continuación:

<b>UNIDAD I: “YO, <i>el mundo que me habita</i>”.</b>
<p><b>Objetivos conceptuales:</b>  Reconocer las diferentes dimensiones de la corporalidad (física, energética, emocional).  Reconocer las emociones y acciones como un todo.  Identificar en la propia experiencia, los conceptos de corporalidad, unidad mente-cuerpo, emoción y acción.</p>

**Objetivos procedimentales:**

Trasladar su atención al presente de la propia corporalidad.

Describir sensaciones en términos de conciencia corporal.

Relacionar sensaciones con las emociones.

Compartir su vivencia personal con énfasis en la dimensión individual.

**Objetivos actitudinales:**

Valorar y reconocer la subjetividad de la experiencia corporal.

Respetar el espacio de socialización manifestando tolerancia a la diversidad.

Participar activamente en trabajo grupal.

Nº	Contenido	Metodología	Objetivos Específicos
1	Apertura del Taller y del Módulo.	Disertación con información general sobre el Taller. Elaboración de una obra plástica de autorreconocimiento.	Presentación. Reconocimiento mutuo.
2	Taller de Reconocimiento Perceptivo Corporal (TRPC). Autobiografía corporal (AC): autorretrato y descripción física	Ejercicios de autopercepción. Trabajo personal escrito de autorretrato y descripción física. Mesa redonda.	Reconocer la dimensión física de la corporalidad. Trasladar su atención al presente de la propia corporalidad. Valorar la subjetividad de la experiencia corporal
3	Taller de RPC. Autobiografía Corporal: Árbol genealógico.	Ejercicios de autopercepción. Trabajo personal escrito de Árbol genealógico. Mesa redonda.	Identificar en la propia experiencia los conceptos de la corporalidad. Compartir su vivencia personal con énfasis en la dimensión individual.
4	Taller de RPC. Autobiografía Corporal: Gestación y parto. Historia motriz primer año.	Ejercicios de autopercepción. Trabajo personal escrito de Gestación y parto. Mesa redonda.	Respetar el espacio de socialización manifestando tolerancia a la diversidad.
5	Identificación de emociones básicas: rabia.	Taller de establecimiento de relaciones entre lo físico y las emociones.	Reconocer la dimensión energético-emocional de la corporalidad.
6	Identificación de emociones básicas: tristeza.	Taller de establecimiento de relaciones entre lo físico y las emociones.	
7	Identificación de emociones básicas: miedo.	Taller de establecimiento de relaciones entre lo físico y las emociones.	

8	Identificación de emociones básicas: alegría.	Taller de establecimiento de relaciones entre lo físico y las emociones.	
9	EVALUACIÓN y cierre del Módulo.	Entrega de Autobiografía Corporal. Elaboración obra plástica de autorreconocimiento. Autoevaluación actitudinal. Evaluación del Equipo facilitador.	Evaluación del Módulo.

**UNIDAD II: “Ciudadanía: *un mundo de relaciones*”.**

**Objetivos conceptuales:**

Identificar las habilidades que facilitan un espacio de encuentro.  
Definir “contacto corporal facilitador”

**Objetivos procedimentales:**

Trasladar su atención al presente del contacto corporal con otro.  
Mantener una comunicación centrada en el “aquí y ahora”.  
Establecer un contacto corporal facilitador de la comunicación.

**Objetivos actitudinales:**

Valorar el papel de la atención conciente en una relación de encuentro.  
Participar responsablemente en equipos de trabajo.

Nº	Contenido	Metodología	Objetivos Específicos
10	Apertura del Módulo II	Disertación con información general del Módulo. Presentación sintética de productos previos (Módulo I).	Presentación. Observación panorámica del anterior trabajo realizado.
11	Taller de Relación de cuidado mutuo. Autobiografía corporal: Mascotas.	Ejercicios de contacto corporal facilitador Trabajo personal escrito. Mesa redonda.	Identificar las habilidades que facilitan el surgimiento del espacio de encuentro.  Definir el contacto corporal facilitador.
12	Taller de Relación de cuidado mutuo. Autobiog. Corporal: Expresividad afectiva corporal.	Ejercicios de contacto corporal facilitador. Trabajo personal escrito. Mesa redonda.	Establecer un contacto corporal facilitador de la comunicación.

13	Taller de Relación de cuidado mutuo. Autobiog.Corporal: Mundo sensorial.	Ejercicios de contacto corporal facilitador. Trabajo personal escrito. Mesa redonda.	Mantener una comunicación centrada en el aquí y el ahora.  Valorar el papel de la atención consciente en el espacio de encuentro.
14	Taller de Relación de cuidado mutuo.  Taller de esquema de movimiento sincronizado.	Ejercicios de contacto corporal facilitador  Diseño y ejecución de esquema de movimientos sincronizados	Trasladar su atención al presente del contacto corporal con otro. Trabajar responsablemente en equipos de trabajo.
15	Taller de esquema de movimiento sincronizado.	Diseño y ejecución de esquema de movimientos sincronizados	Trasladar su atención al presente del contacto corporal con otro. Trabajar responsablemente en equipos de trabajo.
16	Evaluación del Módulo y del Taller. Cierre del Módulo II	Entrega de Autobiografía Corporal final. Presentación esquemas movimiento sincronizado. Autoevaluación actitudinal. Evaluación del Módulo II. Evaluación del equipo facilitador.	Evaluación del Módulo II.
17	Cierre del Taller	Disponible a la voluntad de los participantes. *Posible muestra a la comunidad escolar.	Evaluación del Taller en su conjunto.

## b) EVALUACIÓN DEL TALLER

La naturaleza misma del Taller establece la evaluación como insumo indispensable al proceso y al mismo tiempo como desafío de “colisión paradigmática” con la estandarización reduccionista de la calificación. En virtud de la exigencia del sistema escolar, se han establecido los criterios que a continuación se detallan.

Cada una de las sesiones incluye un espacio final de “**mesa redonda**”, que es un compartir reflexivo de la experiencia de la jornada, de manera voluntaria, por parte de cualquier integrante del grupo. Cada sesión considera un registro de algunas de estas expresiones por parte de uno de los facilitadores (ciertamente subjetivo y personal), registro que también es devuelto a la mesa como ejercicio recursivo de efecto espejamiento. Este registro-evaluación constituye un soporte elemental de la “deriva” del Taller que permite mantener o redireccionar la planificación, al mismo tiempo que insumo acumulativo para la evaluación final.

Entrega del documento **Autobiografía corporal**, la que contempla la evaluación de aspectos como los siguientes:

Indicadores	Pts.	Aspectos formales	Transcripción	Coherencia y más
Excelente	4	Corrección gramatical.	Presentación legible del documento (máquina o manuscrito) y uso pertinente de otros recursos (fotos, dibujos).	Ordenación coherente de las ideas. Compromiso con la tarea expresado en la honestidad del compartir su intimidad.
Bueno	3	Uso adecuado del léxico (precisión)..		
Suficiente	2	Puntuación.		
Insuficiente	1	Ortografía.		
No cumple	0			

La **autoevaluación actitudinal** se refiere a:

INDICADOR	PUNTAJE MÁXIMO	PUNTAJE ESTUDIANTE
<b>1. Participación:</b> se integra en el grupo, da su opinión	5	
<b>2. Respeto a la diversidad:</b> escucha atenta y respetuosamente a los demás.	5	
<b>3. Cumplimiento de normas:</b> puntualidad, plazos, etc.	5	
<b>PUNTAJE MÁXIMO</b>	15	

**El Esquema de movimiento sincronizado, considera:**

1. DISEÑO DE ESQUEMA contempla lo solicitado (cantidad y forma de movimientos).						
No cumple	Muy insatisfactorio	Insatisfactorio	Satisfactorio	Competente	Destacado	Muy destacado
1	2	3	4	5	6	7

2. EXPRESIÓN CORPORAL (kinesis, gesticulación) adecuada y energética.						
No cumple	Muy insatisfactorio	Insatisfactorio	Satisfactorio	Competente	Destacado	Muy destacado
1	2	3	4	5	6	7

3. MIEDO ESCÉNICO, logra avances en su situación personal.						
No cumple	Muy insatisfactorio	Insatisfactorio	Satisfactorio	Competente	Destacado	Muy destacado
1	2	3	4	5	6	7

4. SINCRONÍA GRUPAL, fluidez y armonía en la ejecución del esquema.						
No cumple	Muy insatisfactorio	Insatisfactorio	Satisfactorio	Competente	Destacado	Muy destacado
1	2	3	4	5	6	7

TRABAJO Y PREPARACIÓN, se percibió en la ejecución final.						
No cumple	Muy insatisfactorio	Insatisfactorio	Satisfactorio	Competente	Destacado	Muy destacado
1	2	3	4	5	6	7

INCORPORA OTROS RECURSOS, para enriquecer su presentación.						
No cumple	Muy insatisfactorio	Insatisfactorio	Satisfactorio	Competente	Destacado	Muy destacado
1	2	3	4	5	6	7

## IX. CRONOGRAMA

N°	SESIONES DEL TALLER	Mes 1 semanas				Mes 2 semanas				Mes 3 semanas				Mes 4 semanas				5 s
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
1	Apertura del Taller y del Módulo I	x																
2	Taller de Reconocimiento Perceptivo corporal Autobiografía corporal		x															
3	Taller R.P.Corporal Autobiografía corporal			x														
4	Taller R. P. Corporal Autobiografía corporal				x													
5	Identificación emociones básicas: rabia Autobiografía corporal					x												
6	Identificación emociones básicas: tristeza. Autobiografía corporal						x											
7	Identificación emociones básicas: miedo. Autobiografía corporal							x										
8	Identificación emociones básicas: alegría. Autobiografía corporal								x									
9	Evaluación y cierre del Módulo I								x									
10	Apertura del Módulo II									x								
11	Taller de Relación de cuidado mutuo. Autobiografía corporal										x							
12	Taller R. C. Mutuo Autobiografía corporal											x						
13	Taller R. C. Mutuo. Autobiografía corporal												x					
14	Taller R. C. Mutuo. Taller de esquema de movimiento sincronizado													x				
15	Taller de esquema de movimiento sincronizado														x			
16	Evaluación y cierre del Módulo II																x	
17	Cierre del Taller																	x

## X. BIBLIOGRAFÍA

Aguado Higón, Ana (2005) "Ciudadanía, Mujeres y Democracia" ISSN 1576-4729 N°6, 2005.

Arnold, Marcelo (1995). DECISIONES, RIESGOS Y CULTURA ORGANIZACIONAL. Documento Clase inaugural del Programa de Magister en sistemas organizacionales y comunicación de la Universidad de Atacama, 1995. Copiapó, Chile.

Baratta, Alessandro (1995). LA NIÑEZ COMO ARQUEOLOGÍA DEL FUTURO, *El derecho y los chicos*, Ed. María del Carmen Bianchi, 19-22. Buenos Aires, Argentina.

Berman, Morris (1987) "El reencantamiento del mundo" Editorial Cuatro Vientos, Santiago de Chile.

Berman, Morris (1992) "Cuerpo y espíritu. La historia oculta de occidente" Editorial Cuatro Vientos, Santiago de Chile.

Bertherat, Thèrese (1977) "El cuerpo tiene sus razones" Editorial Argos, Barcelona, España.

Calvo, Carlos (2007) "Del mapa escolar al territorio educativo". Nueva Mirada Ediciones, Santiago, Chile.

Calvo, Carlos (2005) "Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada". Revista Iberoamericana de Educación N° 039 (pp.91-106) <http://www.rieoei.org/rie39a04.pdf>

Casassus, Juan (2006) "La educación del ser emocional" 1ª edición, Editorial Cuarto Propio. Santiago, Chile.

Colegio Pierrot (2009) [www.colegiopierrot.cl](http://www.colegiopierrot.cl)

De Saint-Exupéry, Antoine (1984) "El Principito". Pehuén Editores. Santiago de Chile.

Desigualdades, Proyecto (2009). Tendencias y procesos emergentes en la estratificación social. Proyecto Anillo Soc12. U. Chile, USACH, SUBDERE, CEM, CONICYT, ICSO. <http://www.desigualdades.cl>

Eckholt, Margit; Lerner Febres, Salomón. "Ciudadanía, democracia y derechos humanos" (2009) Ediciones Abya-Yala, Quito, Ecuador.

Elzo, Javier (2000) "El adolescente en la sociedad actual: una visión sociológica" <http://www.radix.uia.mx/archivos/pbamqm.%20J%20Elzo.pdf>

Freire, Paulo (2000) "Pedagogía del oprimido". Siglo XXI editores, s.a. de c.v. Quincuagesimotercera edición, Tierra Nueva, Montevideo, Uruguay.

Foucault, Michel (2009) "Microfísica del poder". [www.elortiba.org](http://www.elortiba.org)

Honoré, Carl (2005) "Elogio de la lentitud. Un movimiento mundial desafía el culto a la velocidad" Editorial de Nuevo Extremo, S.A. Buenos Aires, Argentina.

Le Breton, David (1995) "Antropología del cuerpo y modernidad" Ediciones Nueva Visión. Colección Cultura y Sociedad. Buenos Aires, Argentina.

Le Boulch, Jean (1985) "Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética" Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Maturana, Humberto y Bloch, Susana (1998) "Biología del emocionar y alba emoting" Dolmen Ediciones, S.A. 2ª edición, Santiago de Chile.

Maturana, Humberto y Varela, Francisco (1996) "El Árbol del Conocimiento" Editorial Universitaria, 1996 Décima Tercera Edición. Santiago, Chile.

Maturana, Humberto y Verden-Zöller, Gerda (1993) "AMOR Y JUEGO. Fundamentos olvidados de lo Humano. Desde el patriarcado a la democracia." Colección Experiencia Humana. Editorial Instituto de Terapia Cognitiva. Santiago, Chile.

MINEDUC, 2004. "Formación Ciudadana. Actividades de apoyo para el profesor. Historia y Ciencias Sociales. 1º Básico a 4º Medio". Unidad de Curriculum y Evaluación. 1ª edición noviembre 2004. Santiago, Chile.

Moreno, William (2005) "Un desfijador de significado para la intervención de lo corporal en el medio escolar" Revista Iberoamericana de Educación, N° 039 (pp. 169-205) <http://www.rieoei.org/rie39a07.pdf>

Panikar, Raimon (1999) "El espíritu de la política" Ediciones Península Atalaya, Barcelona, España.

Peinado Rodríguez, Matilde (2008) "Educación para la ciudadanía y homosexualidad: elementos para un debate" Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 OEI N° 46/1-25 abril del 2008.

Satás, Arquímedes (2008) Documentos de planificación de la asignatura "Diálogo Corporal" para la carrera de Kinesiología de la Universidad del Mar sede La Serena durante los años 2004 al 2009. La Serena, Chile.

Satás, Arquímedes (2009) Entrevista personal en cuanto al concepto de lo corporal en su propuesta metodológica para la asignatura Diálogo Corporal (U. del Mar sede La Serena), 24 julio del año 2009. La Serena, Chile.

Yurén, María Teresa; Araujo, Sonia Stella (coords.) (2007). "Calidoscopio valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos". UAEM. Uribe y Ferrari Editores, México D.F., México.

Tolle, Eckart (2000) "El poder del ahora" Editorial Norma, S.A. Bogotá, Colombia.

Weinstein, Luis (2008) Conferencia Cátedra Luis Bitrán Universidad de La Serena. La Serena, Chile.

## **XI. ANEXOS**

### **ANEXO 1: Instrumento de Entrevistas**

#### **Introducción**

Las entrevistas se realizaron a 16 alumnos, de un total de 17 que era la matrícula efectiva del Curso a octubre del 2008. El alumno que no se entrevistó estaba en condición de alumno “libre” (no siendo siempre esa su condición en el curso), por lo tanto no asistía a clases.

Las entrevistas se realizaron en forma individual y en condiciones óptimas debido a la colaboración del establecimiento y del personal a cargo, disponiendo de una acogedora sala sin restricción de tiempo. En la primera hora de clases (a las 8 de la mañana), se entrevistó a un alumno por día en el transcurso del mes de octubre.

A priori, el objetivo indispensable era lograr receptividad y apertura por parte de los estudiantes, por lo que el instrumento de entrevista operó como una referencia adaptada al desenvolvimiento del diálogo. En el logro de una afinada capacidad de escucha estribaba el mayor desafío. De esta manera, según la persona, se desarrollaron los distintos aspectos con mayor o menor profundidad, cautelando fundamentalmente la libre de expresión de ellos.

Como se señala en las conclusiones del Diagnóstico, “Resulta significativo relevar la apertura y generosidad de todos los estudiantes para ser entrevistados de manera personal, no obstante los estilos y ritmos individuales, con prontitud bastante homogénea se mostraron dispuestos a explayarse respecto a todos los temas planteados, sin mayor conflicto en expresar sus críticas, sus diferencias, o sus limitaciones y autocrítica. Cómodos en el análisis, fueron pródigos con su intimidad”. Para la Propuesta de Intervención, no es secundario constatar la eficacia facilitadora de un espacio de encuentro donde hay efectiva presencia y “escucha”.

### PAUTA DE ENTREVISTA

Nombre:.....

Edad : .....

Año de ingreso al Colegio Pierrot : .....

¿Cómo y por qué llegaste al Pierrot?

#### **Colegios anteriores al Pierrot**

Nombre del Colegio	Cursos	Experiencia

#### **Composición familiar**

Mamá	Papá	Hermanos (edad)	Otros cuales

Descripción rutina doméstica en el hogar (cómo participa en ella).

#### **Pololeo:**

Dentro del Pierrot	Fuera del Pierrot	Edad	Observación

#### **Amistad**

Nombre(s)	Dentro del Pierrot	Fuera del colegio	Observación

**GUSTOS Y AFICIONES:** ¿Tienes algún hobby, practicas algún deporte, o actividad que te guste particularmente?

## DEL COLEGIO EN GENERAL

Experiencia personal en el Pierrot.

¿Qué es lo que **más** te gusta de este Colegio?

¿Qué es lo que **menos** te gusta del Pierrot?

¿Qué **ventajas** y/o **desventajas** ha tenido para ti estar en este Colegio?

## DEL CURSO EN PARTICULAR

¿Qué te gusta de tu curso?

¿Qué es lo que NO te gusta de tu curso?

¿Cómo son las relaciones en el curso?

¿Cuáles y por qué son las peleas más habituales?

Cuando tienes algún problema en el colegio ¿a quién recurrres? ¿cómo lo resuelves?

¿Cómo son las relaciones con los profesores y profesoras?

¿Qué pasa con los alumnos que participan del proyecto de integración?

## CONTINUIDAD ENSEÑANZA MEDIA EN EL PIERROT

Sí	No	¿Por qué?

## PROYECTO PERSONAL/PROFESIONAL FUTURO

¿Tienes alguna idea o deseo de lo que te gustaría hacer a futuro, luego de terminado el Colegio?

## DE LA COMUNIDAD/PAÍS

**Inscripción electoral:** ¿Te inscribirías en los registros electorales?

Sí	No	¿Por qué?

¿Cómo es tu barrio?

¿Cómo ves a tu país?

## ANEXO 2: Listado de estudiantes

8° BÁSICO  
MATRÍCULA 2008  
COLEGIO PIERROT

Profesor Jefe: Mauricio Contreras Olivares  
Profesor de Educación Física

N°	Nombre	Fecha	Observaciones
1	Abascal Sfeir PABLO		RETIRADO
2	Ambler Maluenda KENNETH		
3	Araya Martínez JORGE Jesús		
4	Báez Silva MANUEL Freddy		
5	Castro Muñoz ARIELA Mikal		
6	Cienfuegos González BLAS		
7	Córdova Guerra HELIER Ángel		
8	Flores Muñoz MONTSERRAT Andrea		ENFERMA
9	Lay Tapia JENNIFER Siufun		
10	Meléndez González CYNTHIA Marlen		
11	Mellaffe Ponce ALVARO Andrés		
12	Palacios Andrade DANIELA Ignacia		
13	Poblete Muñoz FRANCISCA Fernanda		
14	Quiroz Madriaza FELIPE Humberto		
15	Ramírez Cortés DANIELA Constanza		RETIRADA
16	Rodríguez Fernández DAVID Felipe		
17	Rojas Juan-Oliver CAROLINA Andrea		
18	Vargas Inostroza MARIA JOSÉ		
19	Vilches Leiva DANIELA Belén		RETIRADA
20	Zambra Alcayaga JHONATHAN Maximiliano		
21	Ramírez Salinas ALVARO Ignacio		

## ANEXO 3: CUADROS SÍNTESIS DE ENTREVISTAS

**Cuadro N° 1:** Aspectos generales

N°	sexo	edad	Ingreso Pierr		Col ant	Familia con quien vive *				Pololea Den/Fue	Mejor amiga Dentro/fuera
			año	total		Ma	Pa	her	Otros		
1	Muj	13	2000	9	0	x	x	2	No	No	Jennifer y Ariela
2	Ho	13	2000	9	0	x	--	2	padraastro	No	Manuel, Fca. Felipe María
3	Muj	15	2001	8	0	x	--	1	abuelos	No	No (pero forma un grupo)
4	Ho	13	2003	6	1	x	--	1	abuela	No	Fuera. Aquí Jhonathan.
5	Muj	14	2004	5	1	x	--	5	abuela	no	Cynthia
6	Muj	14	2004	5	1	x	--	3	padraastro	Fuera	Daniela, Alvaro
7	Muj	15	2005	4	2	x	x	7	no	No	Francisca
8	Muj	15	2005	4	0	x	x	5	no	No	No (pero forma un grupo)
9	Ho	13	2005	4	s/e	s/e	s/e	s/e	s/e	Sin/ent	Sin entrevista
10	Muj	15	2007	2	3	x	x	3	no	Fuera	María José
11	Ho	14	2007	2	3	x	x	3	---	no	Helier
12	Ho	16	2007	2	n/r	--	--	--	abuelos	No/res	No responde
13	Ho	15	2008	1	3	x	x	3	no	Fuera	todos
14	Ho	13	2008	1	3	x	x	3	Tíaabuela	no	Daniela y Cynthia
15	Ho	15	2008	1	2	x	--	2	**familia	Fuera	Grupo fuera del colegio
16	Ho	15	2008	1	2	x	--	2	no	Sí, en Huasco	Grupo fuera del colegio
17	Ho	15	2008	1	1	x	x	4	no	No	Helier y en su barrio

Columna 2 (sexo): **mujer – hombre**

Columna 6 (Col ant): Colegios anteriores a su llegada al Pierrot.

\* Familia con quien vive: mamá, papá, hermanos, otros. (x) indica afirmación de convivencia.

\*\* Huerto familiar: comparten un mismo terreno con otros núcleos familiares de su familia materna.

S/E: sin entrevista.

N/R: no responde.

**Cuadro Nº 2:** Percepción del curso y colegio.

Nº	Percepción de su CURSO 8º básico.	Percepción del COLEGIO Pierrot
1.	“casi todos los niños molestan”... “con una varita mágica los convertiría en gatos”	“No me gusta venir al colegio” “...esa bruta, me mete a la fuerza a la sala”.
2.	“Buena onda, pensamos diferente” “Nos cuidamos” (con el grupo de alumnos nuevos).	Hay una comunidad de gente. “como una familia, todos se conocen y se quieren”.
3.	“somos muy individualistas, el concepto de grupo desapareció. Desordenados, desobedientes, inconstantes”. Respecto a sus compañeros “no sé qué tienen de bueno”.	“acepta la diversidad”, “no me siento presionada”. En el Colegio desarrollan la persona...poco lo logran”.
4.	“las niñas son pesadas, no se conforman con lo que tienen, siempre reclaman”. Nos reímos y conversamos, es un colegio relajado.	“He ganado confianza en mi mismo, aquí te dan seguridad, ese valor de expresarte sin ser humillado. De fuera es visto como “colegio para tontos”.
5.	“ambiente demasiado relajado” Muy poca exigencia de parte de los profesores: “no pescan”.	“Es un espacio para estar cuando no quiero estar con mi familia” “hay buen ambiente, tengo buenos amigos, profes simpáticos”.
6.	“aquí me siento alegre”.	“no creo que aquí se aprenda menos que en otros colegios. En otro Colegio no me voy a sentir tan cómoda”.
7.	“Nos cuidamos, somos unidos”	“Aquí me he superado, me ha sacado personalidad”
8.	“se quieren deshacer de mí” “Los niños pasan y me pegan”.	Colegio raro, lo bueno es la psicóloga.
9.	Alumno libre	No fue entrevistado
10.	“Soy vista y escuchada”	“Una segunda casa”, y los amigos/hermanos.
11.	Unidos pero desorganizados. “Me siento bien en mi curso” “le temo a mis compañeros”	“Estaba hecho para mí”. Los profesores “dan confianza y reconocen a los alumnos”. “Me siento muy cómodo”.
12.	Alumno libre.	No les gustan los colegios en general.
13.	“Me sentí acogido. Los profesores tratan bien, son buena onda”.	“Siento que cambié aquí” “Aquí maduré”
14.	“Me siento cómodo” “El trato a los profesores es grosero” “buena relación en general”	“Aquí yo no molesto” “aquí se usa sólo buzo y no uniforme”
15.	“No estoy ni ahí”.	“No me interesa, no me gustan los colegios chicos y de pocos alumnos. Me arranco siempre”.
16.	“Desunidos, inmaduros, incapaces de ponerse de acuerdo”, no obstante se siente bien en su curso. No le gustan los estudios.	Le parece bien, porque es más relajado y puede trabajar. Pero a él no le gustan “los colegios, el encierro y las materias”.
17.	“Lo que más hacemos es pasarla bien.” “Nos cuesta ponernos de acuerdo”. “Pegarse es un juego”.	“Me gustó la libertad y la confianza hacia los alumnos”. “En el otro colegio no me gustaba estudiar pero aquí sí”.

**Cuadro N° 3:** Proyecto de integración, proyecto profesional y continuidad.

<b>N°</b>	<b>Cómo son vistos los compañeros y compañeras del Proyecto de Integración</b>	<b>Proyecto Profesional futuro</b>	<b>Continuidad en el Pierrot</b>
1	A los compañeros no les gusta "que me coma los mocos".	Cantante o bailarina	SI
2	"Todos tienen cabida".	Diseño Gráfico	SI
3	Establece una relación más bien maternal con Ariela y Carolina, su grupo de referencia.	Medicina	SI
4	"Tendemos a protegerlos, ellos son obedientes" No tan integrados.	Kinesiología	SI
5	"Son iguales a una persona normal, pero a la vez son diferentes".	No tiene claridad aún.	Desea cambiarse, pero no sabe
6	"me gustan las personas que hay en el Colegio, por la diversidad, que aceptan a todos los alumnos"	Militar, detective o idiomas	SI
7	"Se aprende a convivir con todos"	Cirujía plástica	NO
8	"Mi vida es un desastre". "Quiero que estén orgullosos de mí y que confíen en mí"	Secretaría Telmex	No se le hizo la pregunta.
9	Sin entrevista.	Sin entrevista	sin entrevista
10	"No hacen esfuerzo por integrarse", tienen mundo aparte.	Técnico Agrícola o criminalística	NO
11	"Uno le tiene miedo a la discapacidad, da nervio" "A ellos les ayudan más que a nosotros". Son provocativos y garabateros.	Gendarme, carabinero, botánica.	SI
12	Entrevista interrumpida.	Entrevista interrumpida.	No sabe.
13	"Yo lo defiendo, lo veo débil, pero no mis compañeros", a pesar de todo, "los veo integrados".	Mecánica automotriz	SI
14	"no se expresan porque se burlan de ellos, igual hay buena onda" Cuando estamos solos le pegan a la Ariela y al Jorge".	Ingeniería en computación.	SI
15	"no me meto con ellos, Jorge me cae bien"	Tener un auto	No sabe.
16	No se vincula particularmente, viene al colegio por obligación.	Trabajar CMP	SI
17	No distingue las necesidades especiales de ellos.	Informática	SI

**Cuadro N° 4:** Inscripción electoral, percepción país, observaciones personales

Nº	I.E	Percepción general de su comunidad o país	Observaciones personales de la entrevistadora
1	---	-----	"Soy garabatera". Desenvuelta, espontánea.
2	NO	Los políticos son "mentirosos e incumplidores". "todo me da lata". Participa Club Atlético Inglés.	Desorientado, influenciado, frágil.
3	NO	Ve el país atrasado y con pocas oportunidades. "Da lo mismo uno para el mundo"	"no me gusta tener amigos" Desvinculada de sus pares, muy desconfiada y defensiva. Intolerante a la expresión emocional propia y ajena. Asma.
4	NO	"No pienso inscribirme, se pierde tiempo y dinero". "el voto no tiene valor".	"Lo que sé es que la D.C. no me gusta... porque dejan salir a los criminales". Abierto al diálogo.
5	NO	No se manifiesta. Participa en ENE, grupo católico.	Receptiva y dispuesta al diálogo pero con menos desarrollo conceptual y menor repertorio de lenguaje.
6	NO	Se manifiesta "defraudada de los políticos". Participa Club Conquistadores (tipo scouts evangélicos)	"Quiero ser alguien". Fortalecida desde su fragilidad.
7	NO	"No nos gusta hablar de política en mi familia".	Se expresa de manera sincera y abierta.
8	---	-----	Es referencia obligada de todo el curso. Es compulsiva al hablar y muy romántica.
9	s/e	Sin entrevista.	Sin entrevista.
10	NO	A través de las relaciones sociales se vincula.	Se muestra locuaz, segura, extrovertida, y determinada.
11	NO	"Este es el mejor país para mí, porque aquí vivo yo"	Destaca su sentido de pertenencia a la comunidad local y nacional y su vocación de servicio público.
12	s/e	Participó como cadete en Club Deportes La Serena, información proporcionada por el Prof. Jefe.	La sola posibilidad de entablar un diálogo con él es un desafío mayor, no se aquietó nunca en la entrevista. Con una actitud permanente de evasión.
13	NO	No se manifiesta.	"Todos mis amigos venden marihuana." "...en mi barrio soy otro, radicalmente otro".
14	NO	No veo noticias, son muy trágicas No le interesa inscribirse, ni votar "No me llama la atención, ni sé". Participa de un Club de cueca.	"Soy el más loco del curso". Alegre y expresivo.
15	NO	No me interesa.	Muy desconfiado, le gusta sentirse diferente al resto: más adulto, experimentado y transgresor. Muy vulnerable.
16	SÍ	Si estuviera asentado en un lugar. En absoluto le interesa la política. El hip-hop, Rap-Punk Rock son sus motivaciones vitales.	Refleja un cierto desarraigo y desadaptación más profunda, tiene un complicado historial escolar. Hipotiroidismo le afecta.
17	SÍ	No se manifiesta, "me intereso en lo que tengo que hacer". Hay que inscribirse para votar.	Es señalado por muchos de sus compañeros como abusivo. El se reconoce el más desordenado.

Columna 2 "I.E.": Inscripción electoral.